

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XL

NÚMERO 159

Marina Kriscautzky y Emilia Ferreiro

EVALUAR LA CONFIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN EN INTERNET

José Manuel Merino, María Elena Mathiesen, Paola Domínguez, Claudia Rodríguez y María Eugenia Soto
IMPACTO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
EN LA CALIDAD DEL AMBIENTE PARA LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

Rolando Poblete

EL TRABAJO CON LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULO
EN ESCUELAS CON PRESENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES

Patricio Solís

LA TRANSICIÓN DE LA SECUNDARIA A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Ana Elizabeth Razo

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL AULA

Mario Alberto González y Diana Carolina Treviño

LOGRO EDUCATIVO Y FACTORES ASOCIADOS EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

Claudia Carrasco-Aguilar, Paula Ascorra, Verónica López y Juan Pablo Álvarez
TENSIONES NORMATIVAS DE LOS FISCALIZADORES DE LA SUPERINTENDENCIA
DE EDUCACIÓN EN LA(S) POLÍTICA(S) DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE

Julio Cabero, Rocío Piñero y Miguel María Reyes

MATERIAL EDUCATIVO MULTIMEDIA PARA EL AUMENTO
DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

•••

Felipe Martínez Rizo

¿POR QUÉ ES TAN DIFÍCIL MEJORAR LOS NIVELES DE APRENDIZAJE?

María Herlinda Suárez

GÉNESIS DE LA JUVENTUD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

••

EL FUTURO DEL TRABAJO QUE QUEREMOS

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Claudia Jacinto, *Instituto de Desarrollo Económico y Social, CONICET, Argentina*

Felipe Martínez Rizo, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Roberto Rodríguez Gómez Guerra, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Carlos Tünnermann Bernheim, *Academia Nicaragüense de la Lengua, Nicaragua*

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), Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM),

Graciela Cordero Arroyo (UABC), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),

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

Martín López Calva (UPAEP), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),

Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG), Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM),

Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX), Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

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.

© 2018, 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 permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcōyotl, 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 al correo: perfiles@unam.mx. 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 diciembre de 2017.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
MARINA KRISCAUTZKY Y EMILIA FERREIRO	16
Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años <i>Assessing the reliability of information on the Internet: How readers aged between 9 and 12 confront the challenge</i>	
JOSÉ MANUEL MERINO, MARÍA ELENA MATHIESEN, PAOLA DOMÍNGUEZ, CLAUDIA RODRÍGUEZ Y MARÍA EUGENIA SOTO	35
Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente <i>Impact of a professional teaching program on the quality of the early literacy environment</i>	
ROLANDO POBLETE MELIS	51
El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile <i>Working with diversity in curriculums at schools with migrant pupils: A case study of schools in Santiago de Chile</i>	
PATRICIO SOLÍS	66
La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal <i>Transitioning from secondary to high school in Mexico: The challenge of universal coverage</i>	
ANA ELIZABETH RAZO	90
La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas <i>Integral reform of high school education in the classroom: Politics, evidence and proposals</i>	
MARIO ALBERTO GONZÁLEZ MEDINA Y DIANA CAROLINA TREVIÑO VILLARREAL	107
Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México <i>Educational achievement and associated factors among sixth-grade pupils at primary school in the state of Nuevo León, Mexico</i>	

CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR, PAULA ASCORRA,
VERÓNICA LÓPEZ Y JUAN PABLO ÁLVAREZ 126
Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia
de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile
Inspectors raising tensions in the policy/policies of school communities in Chile

JULIO CABERO ALMENARA, ROCÍO PIÑERO VIRUÉ
Y MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO 144
Material educativo multimedia para el aumento
de estrategias metacognitivas de comprensión lectora
*Multimedia learning material to increase metacognitive
reading comprehension strategies*

Horizontes

FELIPE MARTÍNEZ RIZO 162
¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje?
A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana
*The difficulties of improving learning levels:
On Mexico's new reforms of basic education*

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA 177
Génesis de la juventud de los estudiantes universitarios
The origins of the youth of university students

Documentos

El futuro del trabajo que queremos 194
La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe
*The future of work we want:
The voice of youth and different perspectives from Latin America and the Caribbean*

Reseñas

FERNANDO M. REIMERS Y CONNIE K. CHUNG (EDITORES) 212
Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI.
Metas, políticas educativas y currículo en seis países
por: Itzel Casillas Ávalos

DONATILA FERRADA, ALICIA VILLENA Y OMAR TURRA 218
Transformar la formación: las voces del profesorado
por: María Loreto Mora Olate

Editorial

Ninis en México: problema y propuestas

En México, el uso de la denominación *ninis* para referirse a jóvenes que no estudian ni trabajan adquirió relativa notoriedad en 2010, cuando el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles, señalara que era una vergüenza que hubiera 7.5 millones de jóvenes en estas condiciones en el país (Olivares, 2010a). Posteriormente, se desarrolló una polémica entre el exrector y las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con respecto al tamaño de este grupo de población, pues estas últimas afirmaron que sólo había 285 mil jóvenes en esta condición, reduciendo así la gravedad del problema (Olivares, 2010b).

El término se ha vuelto común y con frecuencia se usa para expresar preocupación por los jóvenes a los que se refiere el término *nini* —baja escolaridad debido al abandono temprano de su educación, y precarias o nulas oportunidades laborales a las que podrán acceder en su vida adulta— porque se prevé que, de mantenerse esta situación, seguirán en el circuito de la pobreza.

No obstante, a pesar de lo habitual que se ha vuelto, ya se ha advertido que el término *nini* conlleva ciertas limitaciones para orientar políticas públicas en apoyo al grupo de población al que aparentemente alude; es por ello que en estas líneas abordaremos dos aspectos relacionados con estas limitaciones: el primero es la definición del término *nini*; y el segundo se refiere a las estrategias (y sus limitaciones) que se han planteado para afrontar la situación de este sector.

SOBRE SU DEFINICIÓN: ¿QUIÉNES SON LOS NINIS?

Un primer problema con la noción de *ninis* comienza con la indefinición del propio concepto de juventud: aunque usualmente esta etapa se asocia con el periodo de edad en el que los roles de la infancia se abandonan, al tiempo que se adquieren los correspondientes a la vida adulta, tomar la edad como una categoría social presenta diversos problemas. El *Diccionario crítico de las ciencias sociales* (Román, 2009) indica que estas estructuraciones, que suponen una división de derechos y deberes en todo grupo social, difieren enormemente de unas sociedades a otras. Es decir que la categoría de “jóvenes” no constituye un grupo social específico, o una categoría homogénea, pues agrupa sujetos y situaciones

que sólo tienen en común la edad (Román, 2009); esto es, la noción de juventud difiere dependiendo del contexto y la cultura específica en que se desenvuelven los sujetos.

Sin embargo, lo usual es que se defina a la juventud en función de un determinado grupo de edad. Las Naciones Unidas, por ejemplo, consideran que las personas jóvenes son aquellas cuyas edades fluctúan entre los 15 y los 24 años, pero se advierte que éstas constituyen un grupo heterogéneo en constante evolución, y que la experiencia de “ser joven” varía mucho según las regiones del planeta, e incluso dentro de un mismo país (UNESCO, s/f).

Muchos de los trabajos que abordan el tema de la juventud se acogen a este uso práctico del término —como rango de edad— pues es común que se adapte a las posibilidades que brindan los datos disponibles. Esto, sin embargo, abona a la imprecisión del concepto, puesto que las bases de datos agrupan a la juventud en rangos que pueden fluctuar, por ejemplo, de 12 a 24 años, de 14 a 24, o de 15 a 29.

Negrete y Leyva (2013) señalan que el término *nini* es una traducción de la voz NEET o Neet (*not in employment education or training*) utilizado por primera vez en 1999 en un informe de la Social Exclusion Unit, que es una oficina de apoyo al gabinete del primer ministro de la Gran Bretaña. Este término en cierta manera externa la preocupación tanto por el abandono temprano de la escuela, como por el desempleo juvenil.

En un tiempo relativamente corto, el término adquirió gran notoriedad mediática; sin embargo, como resaltan Negrete y Leyva (2013), aunque se ha constituido en una etiqueta popular, falta mucho para que se constituya en un concepto sólido que permita generar estadísticas rigurosas y útiles para orientar las políticas públicas.

Los problemas de indefinición son evidentes si se toman en cuenta las enormes fluctuaciones que presentan algunas de las estimaciones que se han dado a conocer sobre los *ninis* en México, ya que van, como se decía al inicio, de 285 mil hasta 8.6 millones de personas. Las diferencias se deben a las fuentes de información utilizadas, al grupo de edad considerado en cada caso, y a las características que son tomadas en cuenta para incluir o no a las personas dentro de este grupo. Por ejemplo, en el caso del debate entre el exrector de la UNAM y autoridades de la SEP, mientras que el primero estima la existencia de 7.5 millones de jóvenes de entre 12 y 29 años que no estudian ni trabajan, según la Encuesta Nacional de la Juventud de 2005; la SEP refiere datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo de 2010 y toma como referencia a la población de 15 a 29 años que no estudia ni trabaja, pero excluye de este grupo a las mujeres que se dedican al trabajo doméstico, a quienes buscan empleo y a las personas con algún tipo de discapacidad. Así es como llega a la cifra de 285 mil *ninis*. De esta forma, la fuente de información, el grupo de edad de referencia y los criterios utilizados sobre lo que se considera o no dentro de la clasificación tiene un peso sustancial en el cálculo sobre la magnitud del grupo (Cuadro 1).

*Cuadro 1. Estudios sobre juventud: estimaciones sobre los *ninis* en México*

Fuente	Grupo de edad	Fuente de información	Estimación
Olivares, 2010a	12 a 29	Encuesta Nacional de la Juventud, 2005	7.5 millones
Olivares, 2010b	15 a 29	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2009	285 mil
Arceo y Campos, 2011	15 a 29	Censo de Población y Vivienda, 2010	8.6 millones
INEE, 2011	15 a 29	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2010	400 mil
Tuirán, s/f	12 a 29	Encuesta Nacional de la Juventud, 2010	7.8 millones
OECD, 2011	15 a 29	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2009	24.8 por ciento del grupo de edad
Borunda, 2012	14 a 29	Encuesta Nacional de la Juventud, 2005	6.2 millones
Aguayo <i>et al.</i> , 2013	15 a 24	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2010	4.2 millones
Negrete y Leyva, 2013	14 a 29	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2011	7 millones
Carcillo <i>et al.</i> , 2015	16 a 29	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo	23 por ciento del grupo de edad
De Hoyos <i>et al.</i> , 2016	15 a 24	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2005 a 2013	No se especifica el dato para México. El cálculo total para América Latina y el Caribe es de 20.3 por ciento del grupo de edad
Tornarolli, 2016	15 a 24	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo	20.2 por ciento del grupo de edad

Fuente: elaboración propia a partir de estudios, artículos y notas sobre juventud en México y América Latina. De estos textos se extraen las estimaciones del número de *ninis* para México y se indica cuál es la fuente de información en las que se basan dichas estimaciones.

Negrete y Leyva (2013) también señalan que, tomado de forma literal, el término sugiere que no existe otro ámbito de actividad que valga la pena ser considerado por la población joven más allá del mercado laboral y la preparación educativa para insertarse en él. Es decir, se descarta la posibilidad de que la decisión de no estudiar, o no participar en la economía de mercado, constituya una opción de algunos jóvenes o de algunos hogares por así convenir a sus deseos e intereses (Negrete y Leyva, 2013).

En este sentido, siempre es conveniente tener precaución al utilizar los términos y las cifras que se han estimado para dar cuenta de los *ninis*, pues pueden representar cosas distintas. Además, debe de tomarse en cuenta la heterogeneidad de las condiciones de vida de las personas incluidas en los grupos de edad considerados.

A partir de estas precauciones, cabe considerar algunos de los principales datos que arrojan los estudios regionales referidos en el Cuadro 1 sobre los aspectos que caracterizan a los *ninis* en estos países:

- Son un grupo muy heterogéneo.
- Representan aproximadamente una quinta parte (20 por ciento) del grupo de edad considerado; sin embargo, si se comparan los datos de varios países latinoamericanos y caribeños, así como los que componen la OCDE, se observan amplias diferencias, ya que ese porcentaje puede fluctuar entre 11 y más de 25 por ciento.
- Aproximadamente dos terceras partes son mujeres dedicadas al trabajo doméstico.
- Se percibe una reducción paulatina del número de mujeres jóvenes que no estudian ni trabajan, debido, principalmente, a su incorporación al sistema escolar.
- En términos relativos (es decir, como porcentaje de la población) el volumen de *ninis* es más alto en las zonas rurales que en las urbanas. Pero en términos absolutos, el número total es mayor en las zonas urbanas.
- En general los *ninis* presentan bajos niveles de escolaridad, pues muchos de ellos no han concluido la escolaridad que se considera obligatoria en sus respectivos países.
- Asimismo, por lo general corresponden a los hogares de menores niveles de ingreso económico.
- Los estudios de panel (seguimiento) que se han realizado, muestran que la situación de estos jóvenes no es estable y estacionaria; su situación cambia a lo largo de los grupos de edad considerados, es decir, en tiempos relativamente cortos pueden cambiar: de estar fuera de la escuela y el trabajo, pueden empezar a estudiar o trabajar, o a realizar ambas actividades.

Como se señaló, el impacto mediático de los *ninis* se asocia con la preocupación que despierta su situación y el pronóstico de que se mantengan en el círculo de la pobreza; no es extraño, por lo tanto, que diversos países y organismos internacionales se ocupen del asunto con el fin de generar políticas que permitan afrontar esta situación.

ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR EL PROBLEMA

Aquí se presentan algunas de las propuestas de política que han diseñado organismos tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Carcillo *et al.*, 2015) y el Banco Mundial (De Hoyos *et al.*, 2016) para afrontar el problema de los *ninis*. Tales propuestas giran principalmente en dos sentidos: ampliar la permanencia de los jóvenes en la escuela o en programas de capacitación laboral; y favorecer la inserción de los jóvenes al empleo (De Hoyos *et al.*, 2016).

Estrategias para ampliar la permanencia de los jóvenes en la escuela

Estas estrategias pueden dividirse en dos grandes grupos: por un lado, las que procuran cambios desde el lado de la oferta educativa, sea a través de ampliar y diversificar la oferta educativa, y mejorar los insumos escolares (infraestructura, materiales didácticos y formación de los profesores), como de establecer innovaciones en las prácticas educativas y establecer programas de capacitación para la inserción laboral, por ejemplo; y por otro lado, las que procuran generar incentivos desde el lado de la demanda, principalmente a través de programas de apoyo financiero para los jóvenes o para sus familias (transferencias monetarias condicionadas y programas de becas o créditos escolares) (De Hoyos *et al.*, 2016). Cabe señalar que, en la práctica, muchos países ponen en marcha más de una de estas estrategias, o combinaciones de las mismas.

En el Cuadro 2 se presentan las principales estrategias que se han utilizado a nivel internacional para evitar el abandono escolar y ampliar la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas, con excepción de las medidas encaminadas a ampliar y diversificar la oferta educativa.

Cuadro 2. Estrategias para ampliar la permanencia de los jóvenes en la escuela

Intervenciones en la demanda	Intervenciones en la oferta
<ol style="list-style-type: none">1. Incentivos financieros para permanecer en la escuela:<ol style="list-style-type: none">a) transferencias monetarias condicionadas, becas basadas en las necesidades y becas “diferidas”b) becas por méritos e incentivos financieros basados en el aprovechamientoc) vales escolares2. Intervenciones de información	<ol style="list-style-type: none">1. Intervenciones socioemocionales:<ol style="list-style-type: none">a) desarrollo en la primera infanciab) enfoques cognitivo-conductuales2. Intervenciones pedagógicas:<ol style="list-style-type: none">a) tutoría y asistencia personalizadab) educación por medio de tecnologías de la información y la comunicación y a distanciac) habilidades técnicas y profesionales3. Sistemas de detección temprana4. Gestión basada en las escuelas5. Extensión de la escolarización:<ol style="list-style-type: none">a) escuelas de tiempo completob) extensión de la escolaridad obligatoria

Fuente: Fitzimons y Roger, 2015, tomado de De Hoyos *et al.*, 2016.

En relación con las intervenciones desde la demanda, como se puede apreciar, la estrategia principal ha consistido en proporcionar incentivos financieros, con excepción de las intervenciones de información, es decir, aquellas acciones en las que se informa a los estudiantes acerca de los beneficios que proporciona la educación.

Por su parte, las intervenciones a partir de la oferta son más numerosas y variadas. La lista comienza con las socioemocionales, que se consideran como estrategias para el desarrollo de habilidades no cognitivas encaminadas a mejorar la motivación, autoestima y cambios conductuales en los estudiantes. Estas experiencias se han llevado a cabo en las escuelas y en cursos de capacitación con el objetivo de que los jóvenes de adapten mejor al mundo laboral.

Las intervenciones pedagógicas comprenden un amplio rango de estrategias; en este grupo destacan la asignación de tutores o de mentores para apoyar académicamente a los estudiantes. Algunos programas que tienen una orientación más centrada en aspectos no cognitivos se enfocan en establecer vínculos con adultos o profesionistas para generar cambios en la motivación, la autoestima y las habilidades de estudio de los jóvenes.

Otros programas que se han puesto en marcha desde las escuelas procuran la detección temprana de alumnos con problemas de aprendizaje y con riesgo de abandono, a partir de lo cual se establecen estrategias de apoyo para los mismos.

Los programas de intervención que han procurado mejorar la gestión de las escuelas son los que se ubican del lado de la oferta. Éstos combinan la oferta de incentivos financieros a las escuelas, condicionados a la optimización de sus procesos de gestión institucional. Cabe destacar que, más allá de la gestión, algunos de estos programas buscan otros fines particulares, como la mejora del desempeño académico de los alumnos, la mejora del clima del aula, apoyos educativos específicos para alumnos sobresalientes y/o con problemas de aprendizaje, el desarrollo de nuevos proyectos educativos, etcétera. Asimismo, en esta misma línea se han puesto en marcha programas para ofrecer cursos de verano para estudiantes de bajos ingresos y dificultades académicas.

Con la finalidad de que los alumnos concluyan los ciclos escolares o adquieran capacitación laboral, también se han desarrollado programas que funcionan a través de internados, donde los jóvenes permanecen hasta concluir sus estudios y adquieren habilidades que resulten favorables para su inserción laboral.

En diversos países también se han puesto en marcha políticas orientadas a mejorar la formación, el desempeño y las prácticas educativas de los docentes, ya que se considera que ello mejorará el desempeño de los estudiantes y hará que la permanencia en la escuela les resulte más atractiva.

Otras estrategias de política para ampliar la permanencia de los jóvenes en la escuela son aquellas que tienen que ver con la ampliación de la jornada escolar a través de las denominadas escuelas de tiempo completo; así como la ampliación de la escolaridad obligatoria, que en algunos países ya llega al nivel de bachillerato.

Finalmente, algunos programas se han orientado más a los procesos de formación y capacitación laboral de los jóvenes. Son programas que desde la escuela procuran brindar orientación vocacional, capacitación y/o establecer vínculos a través de pasantías con el mundo laboral. Con ello se procura que los jóvenes desarrollen tanto habilidades cognitivas como no cognitivas para favorecer su inserción en el mercado de trabajo.

Estrategias para favorecer la inserción de los jóvenes al trabajo

Las políticas de apoyo para la inserción laboral de los jóvenes también son numerosas e incluyen intervenciones en la demanda, en la oferta, o bien, en una combinación de ambas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Estrategias para favorecer la inserción de los jóvenes al trabajo

Intervenciones en la demanda	Intervenciones en la oferta	Intervenciones conjuntas entre la oferta y la demanda
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo financiero y de información para la búsqueda de empleo. 2. Apoyos financieros condicionados a cursos de capacitación laboral. 3. Subsidios sobre el trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programas para el desarrollo de habilidades cognitivas y técnicas. 2. Programas para el desarrollo de habilidades no cognitivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Subsidios salariales para favorecer la inserción inicial de los jóvenes al trabajo. 2. Programas de pasantías en las empresas promovidos por los servicios públicos de empleo. 3. Apoyos gubernamentales al emprendimiento (capacitación, subsidios o créditos financieros). 4. Programas de empleo público.

Fuente: elaboración propia a partir de Carcillo *et al.*, 2015 y De Hoyos *et al.*, 2016.

En el caso de las intervenciones a partir de la demanda, desde hace tiempo los programas que brindan los servicios públicos de empleo se han orientado a dar información a los jóvenes sobre los empleos disponibles para que éstos, de acuerdo con sus gustos y preferencias, puedan orientar sus decisiones. Otros programas brindan apoyo financiero condicionado a la búsqueda de empleo por parte de los jóvenes; o bien, a la asistencia a cursos de capacitación para mejorar sus habilidades laborales. También existen programas de subsidio sobre el trabajo, los cuales consisten en brindar un aliciente económico para que los jóvenes mejoren su desempeño laboral.

Por su parte, las intervenciones desde la oferta consisten principalmente en cursos a través de sistemas de capacitación para que los jóvenes adquieran habilidades cognitivas, técnicas y no cognitivas (desarrollo socioemocional, motivación, autoestima, etcétera) con la expectativa de que incrementen las posibilidades para incorporarse al mercado laboral y se adapten mejor a los centros de trabajo.

Las intervenciones conjuntas entre la oferta y la demanda usualmente cuentan con la participación de los servicios públicos de empleo o de dependencias públicas relacionadas desde las cuales se coordinan acciones con centros de capacitación laboral y centros de trabajo. Entre los programas que se incluyen en esta vertiente se encuentran aquellos donde, en convenio con las empresas, el Estado otorga subsidios salariales para cubrir parte o la totalidad del salario inicial de los jóvenes en dichas empresas. Mediante estos programas se procura reducir el costo de capacitación directa en el empleo para las empresas, siempre y cuando éstas se comprometan a brindar posteriormente un contrato laboral estable a los jóvenes.

También en esta vertiente se encuentran los programas promovidos por los servicios públicos de empleo para que los jóvenes realicen pasantías en las empresas para que, posteriormente, permanezcan en ellas; o bien, programas que procuran la inserción de los jóvenes en dependencias públicas.

En los últimos años se ha brindado especial impulso a los programas de emprendimiento por parte de diversas dependencias públicas vinculadas con el

empleo o con la formación, que van desde apoyos financieros (subsidios y créditos), hasta capacitación o experiencias de formación orientadas específicamente a desarrollar ciertas habilidades necesarias para la gestión empresarial. Este tipo de programas toma en cuenta los problemas que existen actualmente en torno a la generación de empleos y procura que los jóvenes creen sus propios negocios o empresas bajo el auspicio de apoyos gubernamentales.

Como puede apreciarse, existe una amplia variedad de programas que se han puesto en marcha, ya sea para mejorar la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas o para favorecer la inserción de los mismos en el mercado de trabajo. En la experiencia de algunos países (Carcillo *et al.*, 2015; De Hoyos *et al.*, 2016; OECD, 2011) se puede percibir que los programas y estrategias más exitosos han estado del lado de las medidas que procuran ampliar la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas; son éstas las que han obtenido resultados en la reducción del número de *ninis*, principalmente por la incorporación de un elevado número de mujeres a la educación. Por el lado del empleo los resultados no son tan buenos debido a que la incertidumbre y los vaivenes de la economía global generan efectos directos en las tasas de ocupación.

Muchas de las estrategias de política que se han reseñado a partir de los estudios de la OCDE (Carcillo *et al.*, 2015) y el Banco Mundial (De Hoyos *et al.*, 2016) se han puesto en marcha desde hace tiempo en México; sin embargo, y a pesar de lo incierto de las estadísticas sobre *ninis*, los resultados no parecen muy alentadores, si bien son compartidos por la mayoría de los países donde se ha abordado el tema. En todo caso, como sugiere la mayoría de los estudios sobre este grupo de población, es necesario que los países redoblen sus esfuerzos al respecto y exploren políticas que se adecuen mejor a las necesidades y expectativas de los jóvenes que no tienen acceso a la educación ni al empleo.

Es indispensable, además, realizar estudios que nos permitan caracterizar y definir mejor a este grupo de población —que se asume como ampliamente heterogéneo— para contar con mejor información y poder diseñar políticas para afrontar el problema con mayor eficacia.



Con el número 159 de *Perfiles Educativos* iniciamos un año intenso para el debate educativo: la definición de los candidatos a la Presidencia de la República y las campañas electorales con vistas a las próximas elecciones generan muchas expectativas y discusión en torno a las propuestas de política que presentarán los partidos para el sector educativo. Es necesario que todos estemos atentos a los planteamientos de política educativa que se realicen para identificar si se trata de continuidad o de cambio, pues es un hecho que el funcionamiento del sector educativo afecta a todos los miembros de la sociedad. En esta línea, las revistas mexicanas de investigación educativa procuran aportar información precisa y

veraz para contribuir a un debate de calidad en un tema que nos concierne a todos. Estemos atentos.

Como en otras ocasiones, este número *Perfiles Educativos* incorpora ocho artículos en la sección de *Claves* y dos en *Horizontes*. En la sección de *Documentos* hemos incluido un texto de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual presenta resultados de una encuesta aplicada a jóvenes de América Latina y el Caribe con el fin de explorar acerca de sus percepciones y expectativas respecto del mercado de trabajo. En un contexto de enorme preocupación por los jóvenes que no estudian ni trabajan (*ninis*), con un mercado de trabajo contraído y con problemas para generar buenas oportunidades laborales para los jóvenes, consideramos pertinente incluir este texto que, pese a sus limitaciones de representatividad, brinda información sobre un tema álgido que involucra tanto al sector laboral, como al educativo.

En cuanto a los artículos incluidos en la sección *Claves*, empezamos con un excelente artículo que explora los criterios que utilizan los niños entre 9 y 12 años para realizar sus búsquedas en Internet para estudiar. En contra de la idea común que prevalece sobre las prácticas de “copia y pega”, los resultados de la investigación que reportan las autoras apuntan a señalar que los participantes utilizan criterios de confiabilidad en la consulta de la información que implican una intensa actividad intelectual. Este artículo, sin duda, contribuirá a enfrentar algunos de los mitos que se han construido sobre el uso del Internet por parte de los niños y los jóvenes, y orientará la exploración de nuevas estrategias educativas que aprovechen mejor las nuevas tecnologías.

El siguiente trabajo es un artículo cuyo objetivo consistió en medir el efecto de un programa de desarrollo profesional para educadoras con respecto a la calidad del ambiente de las aulas para la enseñanza de la alfabetización. Mediante una metodología cuantitativa, el estudio muestra impactos positivos en tres de las cuatro dimensiones de la alfabetización que fueron consideradas en el estudio. Probablemente estos resultados sirvan de aliciente para probar estas estrategias en otros contextos.

Considerando que la migración es un fenómeno cada vez más común, es importante conocer la forma en que los sistemas escolares atienden esta situación desde la perspectiva del derecho que tienen todos los niños a recibir una educación de calidad independientemente de su situación migratoria. Éste es el tema que se analiza en el tercer artículo, el cual se explora cómo se están dando los procesos de atención a la diversidad en las escuelas de nivel básico en Santiago de Chile.

A partir de los datos de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, el siguiente artículo analiza un tema que resulta de amplio interés y actualidad en México, dado el compromiso del Estado mexicano por lograr la cobertura universal de la educación media superior hacia el año 2022. Mediante el análisis del proceso de transición de la educación secundaria a la educación media superior, el artículo muestra las diversas condiciones y retos que enfrentan las diferentes entidades

federativas para cubrir este compromiso, así como algunos de los factores que se asocian con la dificultad de alcanzar la meta propuesta.

El siguiente trabajo está orientado a analizar, desde la perspectiva del aula, los avances que se han logrado en la implementación de la reforma integral de la educación media superior realizada en México en 2008. Aunque sus resultados son poco alentadores, sirven para mostrar los obstáculos que las grandes reformas deben superar para transformar las prácticas educativas que se realizan al nivel de las aulas de clase. A una década de la puesta en marcha de la reforma, este trabajo brinda elementos que sirven para reflexionar sobre las estrategias de implementación de las grandes reformas, aspecto indispensable de tomar en cuenta si queremos que los cambios lleguen a las aulas de clase.

Si bien los trabajos de investigación sobre factores asociados al desempeño educativo se han vuelto populares, aunque el siguiente artículo analiza este tema en el caso de Nuevo León, incluye algunos elementos contextuales (como la violencia escolar) que dan originalidad al trabajo. Con datos sobre alumnos de sexto grado de primaria contenidos en la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), se exploran modelos que muestran el efecto positivo o negativo que tienen diversas variables sobre el desempeño académico de los estudiantes.

El siguiente trabajo analiza las políticas de convivencia escolar, un aspecto muy particular del sistema educativo chileno; sus resultados sirven para resaltar una nueva práctica que se ha ido estableciendo en las escuelas bajo la lógica de la rendición de cuentas: la denuncia escolar y la figura de la superintendencia. En el artículo se analiza la forma en que se desarrollan estas prácticas fiscalizadoras y los dilemas y tensiones a los que se enfrentan los profesionales que se encuentran al frente de la superintendencia escolar.

Finalmente, el último artículo de esta sección explora los beneficios que conlleva una estrategia de mejora de la comprensión lectora en estudiantes de tercer ciclo de educación primaria (5° y 6° grado) que se sustenta en material educativo multimedia. La metodología y el diseño experimental empleado en este estudio brindan confianza sobre los resultados y, con ello, sobre los beneficios del uso de las nuevas tecnologías para la mejora educativa.

En cuanto a los dos artículos incluidos en la sección *Horizontes*, el primero de ellos brinda elementos para entender por qué es difícil mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos de un sistema educativo, a partir de la consideración de factores escolares que influyen de manera importante sobre dichos niveles. En perspectiva, este artículo constituye una invitación para reflexionar sobre las posibilidades de las reformas incorporadas en el Nuevo Modelo Educativo para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes mexicanos de forma significativa. Generar esta reflexión en los lectores considerando los elementos de análisis que incorpora es, pues, el aporte más importante de este trabajo.

Finalmente, a partir de las dificultades que trae consigo la definición del concepto de juventud, el último artículo analiza, desde una perspectiva sociocultural e histórica, los procesos de construcción social de la juventud y la forma como ésta se fue adoptando como un principio de identidad para los estudiantes universitarios, así como el papel activo que ellos mismos jugaron en su construcción.



El comprometido y riguroso trabajo que realizan los investigadores que participan en nuestra cartera de dictaminadores, así como el prestigio académico de los autores de este número de *Perfiles Educativos*, brindan certeza sobre la calidad de las aportaciones y nos permite recomendar ampliamente su lectura. Esperamos que los contenidos de esta entrega generen reflexiones y debates, y sirvan de inspiración para nuevas investigaciones.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- AGUAYO Téllez, Ernesto, Gloria L. Mancha Torres y Erick Rangel González (2013), *Descifrando a los ninis. Un estudio para Nuevo León y México*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, en: http://eprints.uanl.mx/3189/1/DESCIFRANDO_A_LOS_NINIS%5B1%5D.pdf (consulta: 10 de agosto de 2016).
- ARCEO, Eva y Raymundo Campos (2011), “¿Quiénes son los NiNis en México?”, Documento de Trabajo, núm. 524, México, CIDE, en: <http://www.libreriacide.com/librospdf/DTE-524.pdf> (consulta: 18 de noviembre de 2017).
- BORUNDA Escobedo, José Eduardo (2013), “Juventud lapidada: el caso de los ninis”, *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 22, núm. 44, pp. 120-143, en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=85927875006 (consulta: 4 de diciembre de 2017).
- CARCILLO, Stéphane, Rodrigo Fernández, Sebastian Königs y Andreea Minea (2015), “NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, núm. 164, París, OECD Publishing, en: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js6363503f6-en.pdf?expires=1512436575&id=id&accname=guest&checksum=D99DD9E17B49D211BCA329A82A712138> (consulta: 10 de noviembre de 2017).
- DE HOYOS, Rafael, Rogers, Halsey y Miguel Székely (2016), *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*, Washington, DC, Banco Mundial, en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22349/K8423.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (consulta: 20 de noviembre de 2017).
- INEE (2011), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE.
- NEGRETE, Rodrigo y Gerardo Leyva (2013). “Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición 90”, *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, núm. 1, pp. 90-121, en: http://www.inegi.org.mx/rde/RDE_08/Doc-tos/RDE_08_opt.pdf (consulta: 23 de julio de 2013).
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, París, OECD Publishing.
- OLIVARES Alonso, Emir (2010a, 13 de agosto), “Vergüenza, que haya 7.5 millones de ninis: Narro”, *La Jornada*, p. 11, en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/08/13/politica/011n3pol> (consulta: 1 de diciembre de 2017).
- OLIVARES Alonso, Emir (2010b, 22 de agosto), “SEP: exacto, el dato del Inegi; 285 mil jóvenes no estudian ni trabajan”, *La Jornada*, p. 3, en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/08/22/politica/003n1pol> (consulta: 1 de diciembre de 2017).

- TORNAROLLI, Leopoldo (2016), “El fenómeno de los *ninis* en América Latina”, Documento de Trabajo, núm. 2016/18, Banco de Desarrollo de América Latina, en: <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/988/Tornarolli%20%282016%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 20 de noviembre de 2017).
- TUIRÁN, Rodolfo (s/f), “Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de la Juventud 2010”, presentación en Power Point, en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf> (consulta: 14 de marzo de 2012).
- UNESCO (s/f), “La UNESCO: trabajando con y para los jóvenes”, en: <http://www.unesco.org/new/es/popular-topics/youth/> (consulta: 10 de noviembre de 2017).

C L A V E S



[*claves*]

Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años

MARINA KRISCAUTZKY* | EMILIA FERREIRO**

Los jóvenes de las nuevas generaciones hacen búsquedas en Internet para estudiar, y para hacerlas requieren utilizar criterios de confiabilidad. De eso se ocupa la presente investigación, que utiliza una novedosa técnica de entrevista con niños de 9-12 años: resolver un problema de discrepancia de información relativo al proceso de momificación en el Antiguo Egipto. Los niños fueron entrevistados en parejas, en contexto escolar, con una computadora conectada a Internet, en búsqueda libre durante 45-60 minutos. Todos los movimientos en pantalla y las verbalizaciones fueron registradas con Camtasia. Analizamos en particular cuatro criterios de confiabilidad dominantes, detallando los procedimientos de búsqueda y los intercambios entre los niños. Dos criterios muestran que, desde los 9 años, pueden focalizar aspectos relevantes de los sitios o realizar inferencias sobre la lista de resultados que arroja el buscador, lo que implica una intensa actividad intelectual, diferente del “copia y pega” que preocupa a los docentes.

Today's young people use the Internet for their homework, requiring them to apply reliability criteria. This is the subject of this research, which uses an innovative interviewing technique with 9 to 12-year old children. The assignment was to solve a problem about the discrepancy in information about the mummification process in Ancient Egypt. The children were interviewed in pairs within the school environment; they had access to an internet-enabled computer and could search freely for 45 to 60 minutes. Camtasia software recorded every movement on the screen and all verbalized communication. We analyzed four dominant reliability criteria, detailing the search procedures and exchanges between the children. Two criteria show that, from the age of nine, children can focus on relevant aspects of internet sites or make inferences on the list of results generated by search engines, indicating strong intellectual activity and not the “copy/paste” method of concern to teachers.

Palabras clave

Alfabetización digital
Nuevos lectores
Tarea escolar
Confiabilidad de la información
Educación básica
Uso de TIC en educación
Validación de la información

Keywords

Digital literacy
New readers
School homework
Reliability of information
Basic education
Use of ICT in education
Validation of information

Recepción: 2 de mayo de 2017 | Aceptación: 7 de julio de 2017

* Coordinadora de Tecnologías para la Educación en la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Doctora en Ciencias con especialidad en investigación educativa. Líneas de investigación: alfabetización y TIC, habilidades digitales, formación docente. Publicación reciente: (2014, en coautoría con E. Ferreiro), “La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos”, *Educação e Pesquisa*, vol. 40, núm. 4, pp. 913-934. CE: mkriscau@unam.mx

** Investigadora emérita del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (México) e investigadora emérita del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Psicología por la Universidad de Ginebra, Suiza. Su tesis fue dirigida por Jean Piaget. Líneas de investigación: diversas temáticas vinculadas con la psicogénesis de la lengua escrita. Publicaciones recientes: (2013), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Siglo XXI. CE: ferreiro@cinvestav.mx

INTRODUCCIÓN

El concepto de alfabetización suele referirse al dominio del alfabeto y a las habilidades básicas de lectura; sin embargo, el significado de la alfabetización cambia con el tiempo. La sociedad determina, en cada momento histórico, qué significa alcanzar un nivel de alfabetización suficiente para participar en los diferentes intercambios sociales mediados por la lengua escrita (Ferreiro, 2004).

Ese nivel “adecuado” o “suficiente” involucra, hoy en día, relacionarse con la información digitalizada. Esa información está en Internet. Los niños y jóvenes de hoy acuden en primer lugar a la Internet cuando tienen que buscar información de cualquier tipo, incluida aquella que requieren para estudiar o saber sobre un tema (Flanagin y Metzger, 2011); pero el crecimiento exponencial de la información disponible al alcance de un clic plantea un problema ineludible: cómo saber si esa información es confiable.

Antes de Internet, la distancia entre el lector y el material de lectura de estudio era mayor, ya que había una distancia física (ir hacia donde estaban los libros) y una distancia relacionada con la catalogación (encontrar en un catálogo de la biblioteca donde el orden está dado por una convención ajena por completo a los usuarios).

La distancia que se acorta con la tecnología (distancia física y cognitiva) conlleva, sin embargo, la aparición de otra distancia: la que resulta de la necesidad de filtrar información pertinente y confiable. Lo que aparece como resultado del clic no está catalogado ni ordenado en función de los intereses y necesidades del lector:

Los lectores de documentos basados en web se enfrentan a un gran abanico de materiales, dada la naturaleza abierta y no regulada de las publicaciones web. Los actuales sistemas de recuperación se basan sobre todo en la equivalencia semántica entre la pregunta

y el contenido, con independencia de toda indicación de género, exactitud, autoridad o veracidad. El lector es quien tiene que descubrir no sólo de lo que trata el texto, sino también quién lo escribió, quién lo publicó, cuándo, con qué propósito y con qué sesgos potenciales. En el mundo impreso, estas atribuciones las facilita una gama de claves contextuales y de percepción (el aspecto del texto y dónde se encuentra), así como la presencia de mediadores humanos (por ejemplo, el bibliotecario, el librero o el crítico). Sin embargo, la red carece de la mayor parte de estas claves y mediadores, y el lector tiene que recurrir a niveles más profundos de razonamiento para evaluar la calidad del texto (OECD, 2011: 37).

Consideramos que es imperativo comprender cómo se desarrollan estos “más profundos niveles de razonamiento” que debe poner en juego el lector para evaluar los textos según estos parámetros.

Frente a la lista de resultados, el lector actual tiene que evaluar de forma rápida para tomar decisiones en dos sentidos: por una parte, hay que evaluar la pertinencia de la información con respecto a lo que se busca; y por otra, hay que decidir si la información es potencialmente confiable. El exceso de información requiere que el lector tome decisiones rápidas con el menor riesgo posible de perder algo importante o de revisar sitios que no son confiables. Pertinencia y confiabilidad son dos componentes que se interrelacionan en el momento de decidir qué sitios abrir. En primer lugar, es fundamental tener criterios para saber si la información que contiene un sitio es pertinente en relación con el propósito de búsqueda. Pero la pertinencia no es tan fácil de determinar; se vincula, también, con la posibilidad de interpretar un nuevo tipo de texto que es la lista de resultados que arroja el buscador: una lista con títulos y breves fragmentos que contienen las palabras de búsqueda que utilizó el usuario y donde, con frecuencia,

aparecen puntos suspensivos con una función diferente a la que tienen, en tanto signos de puntuación, en otros tipos de texto.

La evaluación de la confiabilidad es necesaria para poder seleccionar, dentro de lo pertinente, aquello que puede ser útil, pero, sobre todo, seguro. Determinar la confiabilidad de la información es un problema del que tradicionalmente se ocupaban los editores de los textos de estudio; sin embargo, en Internet esta responsabilidad recae en los lectores, y constituye uno de los quehaceres del lector actual (Brand-Gruwel y Stadtler, 2011; Kubiszewski *et al.*, 2011; Metzger y Flanagin, 2013; Choi, 2015; Brand-Gruwel *et al.*, 2017). Asimismo, es un tema presente en los lineamientos y evaluaciones de organismos internacionales como la OECD, la UNESCO (Media and Information Literacy, 2013) o la prueba PISA (2009; 2016):

Due to the uncontrolled profusion of information on the Internet, readers also have to be discerning in their choice of information sources and assessment of information quality and credibility. Finally, readers have to read across texts to corroborate information, to detect potential discrepancies and conflicts and to resolve them (OECD, 2016: 9).

La inclusión de la evaluación de la confiabilidad de la información en una prueba como PISA deja ver la relevancia que ha adquirido esta tarea y su importancia en la formación de lectores en la cultura escrita de nuestros días.¹

RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Los datos que presentamos forman parte de un estudio más extenso² realizado con los siguientes objetivos:

- a) indagar si los estudiantes pueden centrarse en el problema de cómo evaluar la confiabilidad de la información en situaciones próximas a las de estudio en contexto escolar;
- b) en caso positivo, qué criterios utilizan; y
- c) si utilizan más de un criterio, de qué forma se relacionan entre sí.

Nos enfocamos en el contexto de estudio porque es una situación común buscar información en Internet para “hacer la tarea”. En esa situación —donde buscar, copiar y pegar es lo usual— decidimos indagar qué sucede cuando la búsqueda no es para encontrar un dato o una definición, sino para resolver un problema específico: el caso en que diferentes sitios presentan información opuesta o contradictoria sobre un mismo tema. De este modo enfrentamos a los niños a una situación poco común en la escuela: cómo decidir a qué sitio podemos creerle.

La investigación se realizó con niños de entre 9 y 12 años, en escolaridad primaria, con acceso básico a una computadora e Internet en la escuela y también en sus casas. Asistían a una escuela situada en las inmediaciones del

1 Otras pruebas internacionales y locales que evalúan las competencias o habilidades digitales han incorporado la evaluación de la información y, dentro de ella, la evaluación de la confiabilidad, como un aspecto fundamental del concepto *information literacy*. La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) realizó un estudio en 2013 con datos de 22 países (Argentina y Chile entre ellos) con el propósito de investigar “*how students are developing the set of knowledge, understanding, attitudes, dispositions, and skills that comprise computer and information literacy (CIL) in order to participate effectively in the digital age*” (Fraillon *et al.*, 2013: 5). En 2012, el Ministerio de Educación de Chile aplicó una prueba similar (SIMCE-TIC, Sistema de medición de competencias TIC) y para 2013 se integró al International Computer and Information Literacy Study (ICILS). A partir de entonces modificó su Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje (Alarcón *et al.*, 2013) integrando los aspectos de evaluación de la información propuestos por la IEA.

2 El estudio fue realizado entre 2010 y 2014 a través de un cuestionario en línea con jóvenes de 11, 13, 15 y 17 años, todos de instituciones educativas vinculadas con la UNAM. Estos resultados fueron publicados en *Educação e Pesquisa* (Kriscautzky y Ferreiro, 2014). Además, realizamos entrevistas cuyos resultados presentamos, en parte, en este artículo. Tanto las encuestas como las entrevistas forman parte de la tesis de doctorado presentada por la primera autora de este artículo en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), bajo la dirección de la segunda autora.

campus universitario que es administrada por el sindicato de trabajadores de la UNAM y recibe a hijos de dichos trabajadores.

Interrogamos en parejas a 40 niños de cuarto³ y sexto grado de primaria. Las parejas fueron conformadas por un niño y una niña. La maestra de grupo decidió quiénes integraban cada pareja, tomando en cuenta un solo criterio: niños que pudieran colaborar y/o discutir entre sí. Las entrevistas fueron particularmente largas: 45 minutos en cuarto grado y 50 o más en sexto.

Seleccionamos el tema de las momias del antiguo Egipto porque se trata de un contenido presente en el currículo de educación básica (quinto grado de primaria) que, además, tiene gran popularidad entre los niños y jóvenes. Planteamos el problema de discrepancia con respecto al corazón en el proceso de momificación (si se dejaba o se extraía).⁴

La búsqueda, selección y evaluación de información fue libre: no se ofrecieron sugerencias de sitios de Internet previamente seleccionados para que la tarea fuera lo más cercana a una situación real de trabajo con Internet. Todos los movimientos del cursor en las pantallas seleccionadas, así como los intercambios verbales fueron grabados con el programa Camtasia, creado para otros fines, pero que es útil con propósitos de investigación.⁵

Iniciamos la entrevista con algunas preguntas acerca del acceso y tipo de uso que los niños hacen de la computadora y de Internet. Luego planteamos la siguiente consigna:

Otros niños encontraron que hay sitios que dicen que el corazón se debía dejar en el cuerpo porque era el lugar donde residían los sentimientos y el pensamiento y hay otros sitios que dicen que no, que se sacaban todos los órganos. Entonces quiero que me ayuden a resolver ese problema buscando en Internet.

Durante el desarrollo de la entrevista preguntamos en diversos momentos ¿cómo podemos saber a qué sitio creerle? De este modo pusimos en evidencia el problema de la confiabilidad de la información y animamos a los niños a resolverlo.

ENTREVISTAS EN CONTEXTO DE ACCIÓN: REQUERIMIENTOS METODOLÓGICOS

Hay muchas maneras de conducir las entrevistas como técnica de obtención de datos, según el marco teórico de referencia. La que utilizamos se fundamenta en la teoría psicogenética, que concibe al sujeto como actor del proceso de construcción del conocimiento.

Las entrevistas fueron conducidas con restricciones explícitas. Interrogamos parejas niño/niña en lugar de realizar entrevistas individuales por razones metodológicas: cuando surgen discrepancias en la pareja —algo que veremos en detalle en el último ejemplo— no es necesario que el adulto sugiera otros puntos de vista: los niños presentan espontáneamente

3 Parte de la originalidad del trabajo, en términos comparativos con la literatura existente, radica en la incorporación de niños de 9 años como informantes válidos.

4 Aunque no será presentado el análisis en el presente artículo, seleccionamos un segundo tema con un contenido que no formara parte del currículo escolar para, de alguna manera, enfrentar a los niños a un tema desconocido. Elegimos las células madre porque era (en 2011) un contenido que aún no formaba parte de los contenidos de la educación obligatoria, pero que tenía una creciente presencia social por sus aplicaciones médicas en el momento en que realizamos las entrevistas. Además, este tema nos permitió plantear una discrepancia similar a la de las momias de Egipto, ya que la localización de las células madre también era polémica en ese momento.

5 Con el *software* Camtasia se obtiene un video que luego puede ser reproducido para analizarlo y transcribirlo. Ese video permite recuperar las decisiones tomadas por los niños y las discusiones respecto a lo que encuentran. Consideramos que esta solución informática tiene un gran valor para la investigación, pues permite construir un dato lo más apegado a la acción, sin recurrir al dato de segundo nivel, como el recuento oral de las decisiones tomadas o el registro escrito del observador.

argumentos para convencer al compañero. Estas ventajas han sido demostradas en otras investigaciones (Ferreiro y Kriscautzky, 2003; Báez, 2009; Vega y Rojas-Drummond, 2012; Soto, 2014; Dávalos, 2016).

Lograr que los niños dialoguen entre ellos es uno de los propósitos manifiestos del adulto, en lugar de que los niños expliquen al adulto, quien, por definición, “ya sabe”. El adulto no sugiere procedimientos, no orienta las búsquedas y se abstiene de calificar tal o cual sitio o tal o cual procedimiento. Problematisa, pero no califica.

En un diseño experimental clásico, el experimentador interviene lo menos posible, y siempre de la misma manera, para garantizar “objetividad”. Piaget, al discutir epistemológicamente la noción de “conocimiento objetivo”, exige del investigador algo completamente distinto. Este investigador es extremadamente activo, aunque hable poco. Durante toda la entrevista trata de formularse hipótesis sobre las razones de lo que ve y escucha, haciendo continuamente inferencias que le permiten (idealmente) diseñar en el momento mismo variantes al problema para confirmar o descartar sus hipótesis. Por eso esta metodología se suele llamar “verificación de hipótesis *sur le vif*”, o sea, “en caliente”, en el transcurso de la misma entrevista. No es una metodología fácil de aprender porque exige del investigador una reconversión radical con respecto a la relación adulto-niño. Es decir que, en lugar de considerar al niño como un ignorante, objeto de aprendizaje por parte del adulto, lo considera como un “interlocutor intelectual” (Ferreiro, 1997) que puede, cuando las condiciones son propicias, dar indicios de su manera peculiar de interpretar las informaciones y los procesos de la realidad (sea ésta de índole física, social, lingüística, psicológica y demás variantes e interrelaciones de una realidad que, aún en estas edades, no está previamente clasificada en compartimentos etiquetados).

Inspirándonos en tales principios —y teniendo en cuenta las sorpresas que puede depara-

rar una búsqueda en Internet— diseñamos una situación que plantea un problema. Para resolverlo, los niños entrevistados realizan acciones y producen verbalizaciones que nos permiten acercarnos a sus modos de pensar. Las acciones y verbalizaciones son el resultado de la situación que están resolviendo, del diálogo con el entrevistador y del diálogo entre los niños que componen la pareja entrevistada.

No buscamos encontrar respuestas correctas o incorrectas. La situación planteada no fue diseñada para ver en qué medida seleccionaban sitios confiables o no confiables desde el punto de vista adulto. Por el contrario, buscamos poner de manifiesto las ideas de los niños con respecto a cuándo se puede considerar confiable una información y con qué criterios tomar decisiones al respecto.

La interacción entre las parejas fue mediada por las intervenciones del adulto. Algunas de éstas fueron planeadas con anticipación, aunque no constituyen un protocolo de entrevista sino una guía que ofrece modos de intervención posibles. Para sostener el esfuerzo cognitivo de las parejas en la resolución del problema es importante animar a los niños a continuar trabajando mediante comentarios positivos.

Otras intervenciones se enfocaron a retomar el problema y centrar la discusión; promover la participación de un integrante para que sus ideas también sean tomadas en cuenta por el otro; solicitar la explicitación de las justificaciones por las que seleccionaron un sitio; confrontarlos en los casos en que los niños enuncien un criterio y luego propongan otro que lo contradiga; poner a consideración de la pareja criterios enunciados por otros niños, como opciones, en caso de que muestren dificultades para realizar la tarea, o bien para determinar la fortaleza de las justificaciones verbalizadas.

Además de estas intervenciones previsibles, durante las entrevistas surgieron muchas situaciones imprevistas que hicieron necesarias otras intervenciones. Una de las más frecuentes, sobre todo con las parejas de cuarto grado, fue la necesidad de intervenir para

restringir la situación de búsqueda, ya que los niños proponían a veces salir de Internet: por ejemplo, ir a la biblioteca, viajar al lugar de los hechos o preguntarle a un familiar. Todas esas opciones son válidas, pero cambian el problema a resolver.

En ocasiones fueron necesarias intervenciones para ayudar a comprender el significado de una palabra o para recordar el problema planteado, así como ayudar a la pareja a encontrar opciones después de una estrategia que no funcionó. Finalmente, en contadas ocasiones tuvimos que orientar la lectura cuando se les hacía demasiado extenso el texto y advertíamos que iban a abandonar la tarea.

Si bien la interacción no es el foco de nuestro análisis, asumimos que el diálogo y la colaboración entre los niños contribuyen al aprendizaje y, por tanto, constituyen vías de acceso al desarrollo del pensamiento infantil. También realizamos una categorización preliminar de las parejas, ya que hay parejas sumamente colaborativas, pero discrepantes, y también parejas colaborativas coincidentes, así como miembros dominantes en una pareja, y todas las variantes imaginables. Nuestros datos podrían ser utilizados para investigaciones con foco en la interacción, dado el detalle con el que fueron registrados.

En la transcripción posterior de los diálogos nos abstuvimos, por razones teóricas, de introducir mayúsculas y puntuación, excepto el signo ? de final de pregunta. Una / indica pausa breve y una // indica pausa prolongada. La abreviatura *Ent* identifica a la entrevistadora. Los turnos fueron numerados. Conservamos la ortografía de las demandas que los niños hicieron a Google y las destacamos con cursiva.

EJEMPLOS DE CRITERIOS DOMINANTES PARA EVALUAR LA CONFIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN

Dar cuenta de los criterios utilizados por las parejas entrevistadas es complejo porque no

son criterios únicos. Varían a lo largo de la entrevista a partir de la forma de plantear la búsqueda, de los resultados obtenidos y de los textos que deciden abordar. Un criterio puede enunciarse verbalmente, como intención, pero luego no ser usado. Otras veces un criterio abandonado se recupera cuando otro no da resultado o se introduce un nuevo criterio para poder explicar las decisiones acerca de qué información han decidido considerar confiable.

A continuación, presentaremos algunos ejemplos de los criterios de confiabilidad que, por razones teóricas y prácticas, merecen especial consideración independientemente de la frecuencia con la que aparecen, ya que muestran diferentes formas de aproximarse al problema. Los presentaremos en un orden que va de los menos elaborados (los dos primeros) a los más elaborados (los dos últimos), con etiquetas de identificación que nos parecen pertinentes, aunque no correspondan literalmente a expresiones de los niños. Por razones de espacio nos limitamos a un ejemplo por cada criterio dominante.

Criterio 1. Confiabilidad por “voto democrático”

Se considera confiable la información que acumula más coincidencias, poco importa que la diferencia sea mínima (3 a 2) o mayor (4 a 1, por ejemplo). Este criterio de confiabilidad se suele expresar, en palabras de los niños, como: “la mayoría gana”.

María y Aldo (4° grado) inician escribiendo *como se hacen las momias*. Entran a <http://es.wikipedia.org/wiki/Momia>. Descartan momias de Chile y Perú. No encuentran lo que buscan en Wikipedia y deciden volver a Google. Escriben *momias egipcias*. Entran a <http://momia.wordpress.com/tag/momias-egipcias/> porque dice explícitamente *momias egipcias*. Leen en voz baja. La lectura se les hace larga y difícil. Concluyen que este sitio no sirve porque no trae nada sobre el corazón. En Google, Aldo escribe: *momias egipcias se deja el corazón*. En la lista de resultados vuelve a aparecer Wikipedia,

con otra liga debajo de la cual los niños leen “El corazón se dejaba intacto”. Por eso entran al artículo de Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Ritos_funerarios_del_Antiguo_Egipto.

Corroboran que el corazón se dejaba intacto. María afirma que hay que buscar más sitios para ver si coinciden. Regresan a la lista de resultados y leen los fragmentos (turnos 268 a 275).

María: (lee en lista de resultados) egipto / corazón y riñones / el corazón y el riñón / ya van dos que dicen eso

Ent: hay dos que dicen eso / y cuántas se necesitan?

Entran a <http://www.historiayarte.net/a-momias.html> y encuentran dentro del texto el siguiente pasaje: “...se extraen todas las vísceras excepto el corazón y el riñón”.

María: pues si la mayoría dice eso pues es lo que se debe dejar / no?

Ent: pero con cuántas sabemos si hay mayoría?

María: pues //

Aldo: con tres o cuatro o más

Vuelven a la lista de resultados porque, a pesar de tener tres coincidencias, Aldo quiere encontrar más. Continúan leyendo los fragmentos de la lista de resultados. Para finalizar, la entrevistadora ayuda a hacer el recuento de sitios coincidentes: cuatro dicen que el corazón se dejaba y dos dicen que, además del corazón, se dejaban los riñones. Concluyen que con eso es suficiente.

Esta pareja de niños va precisando las demandas a Google para aproximarse a la tarea: inician con una pregunta directa, de carácter general, aunque sin marcas gráficas de pregunta (*como se hacen las momias*). En función de los resultados, uno de los miembros de la pareja enuncia una restricción sin trazas de pregunta (*momias egipcias*). Finalmente, Aldo construye una expresión que está a mitad de

camino entre un tema y una pregunta (*momias egipcias se deja el corazón*). Inician entrando a los sitios, lo cual les resulta difícil y poco satisfactorio, y terminan analizando los resúmenes de la lista de resultados. Entrar a los sitios los enfrenta a lo desconocido. Nada indica si esos sitios están dirigidos a niños o adultos, a concedores o desconocedores del tema.

Por esas razones —entre otras— limitarse a lo que aparece en la lista de resultados, precisamente para poder comparar y contar coincidencias o discrepancias, es una opción razonable.

Este criterio, de por sí, no atiende a condiciones intrínsecas de confiabilidad. Por el contrario, pone a todos los sitios identificados en un pie de igualdad y apela al “voto democrático” o la “popularidad” como si la información confiable (o verdadera) respondiera a la opinión mayoritaria.

Sin embargo, lo que resulta positivo de este criterio es que consultan varias fuentes, contrariamente a lo que los mismos niños declaran hacer cuando se trata de una tarea escolar, donde se contentan con el primer resultado (turnos 254 a 256).

Ent: cuando ustedes hacen tarea buscan en muchas páginas?

Aldo: no / porque yo solo busco en una

María: sí / yo igual y lo copio

Por supuesto, este criterio puede aparecer cuando se los enfrenta a resultados contradictorios dentro del mismo espacio de Internet, mientras que las búsquedas escolares suelen preguntar sobre ¿quién?, ¿cuándo?, y ¿dónde?, en contextos donde el estudiante no tiene razones para dudar sobre el primer resultado que encuentra.

Adicionalmente, la búsqueda de coincidencias los enfrenta a un problema nuevo: ¿cómo comparar los sitios que aparecen en un listado? De hecho, no intentan comparar los sitios entre sí sino la información específica que están buscando, con un adulto presente

que sostiene las búsquedas, sin sugerir criterios ni prioridades.

Volveremos sobre este problema a propósito del criterio 3. Baste por ahora poner de manifiesto las dificultades que los chicos deben enfrentar, necesariamente, al buscar en más de un sitio o al comparar entre sí los ítems de la lista de resultados.

Criterio 2. Confiabilidad por “imágenes pertinentes”

Entre las imágenes fijas y los videos, prefieren estos últimos. Esto se vincula con el peso de las imágenes para los niños de las nuevas generaciones. En sus propias palabras, los videos *permiten entender mejor*. Son pocas las parejas que utilizan este criterio como predominante, pero su importancia es mayor a su frecuencia.

Mónica y Diego (4° grado) inician la búsqueda con un video. Mónica dice que los videos son útiles porque sirven para guiarse más que los textos. Juntos entran a YouTube y allí buscan *momias de Egipto*. Eligen el video titulado *Documental: El enigma de la momia. El rito funerario en el Antiguo Egipto*, <http://www.youtube.com/watch?v=6bGaWHFjrIk>. Es un video del Museo Arqueológico de Alicante. Ven el inicio, aproximadamente 1:10 minutos; lo descartan porque aparecen expertos hablando sobre los museos involucrados en el documental.

Redefinen la búsqueda planteando la pregunta concreta (pero sin signos interrogativos): *le sacaron el corazón o se lo degaron a las momias de Egipto*. Esto produce un efecto inesperado porque los resultados son videos sobre futbol, ya que el buscador de YouTube no funciona de la misma manera que Google: toma los términos iniciales de la expresión y busca coincidencias. El resultado trae videos de “sacar el corazón” en sentido figurado, referidos a la pasión por el futbol. Creen que la computadora se equivocó. Entonces replantean la búsqueda y ponen *la leyenda real de las momias de Egipto*. Eligen el primer video. Se trata de un video de la BBC de Londres que dura 14:31

minutos. Aparece una momia egipcia en un laboratorio donde le hacen un escaneo para poder estudiarla sin abrir el sarcófago. Se ven expertos con bata blanca y aparatos de alta tecnología. Los dos niños esperan a ver si está o no está el corazón para saber cuál de las dos opciones es *verdadera* (turnos 222 a 231).

Diego: si la desenvuelven tal vez le sacan el corazón / no se lo dejan

Ent: si está el corazón en esta momia / qué quiere decir?

Mónica: que sí es verdadero una cosa

Diego: que sí se lo dejan

Ent: y si no está el corazón?

Mónica: ver otro video para ver si nos dice lo mismo / que se lo dejaron / ahí hasta buscarle y estar muy seguros

Ent: si lo vemos en dos ya estamos seguros o se necesita más?

Mónica: dos es suficiente

Como ocurre en la mayoría de los casos, los criterios se combinan, aunque casi siempre hay alguno dominante. Aquí reaparece el criterio de sitios coincidentes, reducido a dos, seguramente porque los videos son largos y el tiempo de exploración es mayor que con los textos escritos.

El video avanza y se muestra que la momia no tenía el corazón porque estaba mal hecha, con muchos signos de un procedimiento poco riguroso. En el minuto 6:29 comienza una dramatización sobre el procedimiento utilizado por los egipcios, donde varios actores recrean la momificación con todos los rituales. En esa dramatización se dice expresamente que el corazón debía dejarse dentro del cuerpo, pues era la esencia del ser. Diego pregunta si es un video de los egipcios y es necesario explicarle que no había video en esa época (turnos 277 y 278).

Diego: grabaron a los egipcios?

Ent: están mostrando cómo hacían los egipcios / pero estos son de ahora porque en esa época no había video.

Mónica propone corroborar con otro video. Les cuesta identificar cuáles ya han visto y regresan al primero que vuelven a descartar porque sólo aparecen personas hablando. Necesitan corroborar, pero no sólo con videos. Buscan en Google: *como hacian las momias en Egipto*. Una vez más, una pregunta directa sin signos de interrogación. Entran a <http://www.estecha.com/momias-piedra-egipto.htm>. Van mirando las imágenes y leyendo los textos hasta localizar el pasaje que habla del corazón. La información del texto coincide con la del video y la dan por verídica (turnos 457 a 468).

Diego: (lee) el corazón se dejaba dentro del cuerpo porque no debía separarse de su cuerpo pues era el lugar donde residían los sentimientos la conciencia y la vida // entonces el corazón se dejaba

Ent: dice lo mismo que el video?
(Ambos asienten)

Diego: igualito

Mónica: que era la verdad que el corazón se dejaba y ahí dice lo mismo que nos dijeron en el video que ponían cuatro / cuatro vasos y ahí los metían los órganos y todo

Diego: y luego dice que el corazón se dejaba para

Mónica: porque era los sentimientos

Diego: y la conciencia

Mónica: y luego los vendan todo para meterlos en la caja

Ent: le podemos creer a esta página?

Mónica: sí porque es lo mismo que nos dijeron en un video

La recreación del ritual egipcio mostrada en el video les resulta un hecho que puede considerarse verdadero. El video en sí, independientemente de la fuente de producción de esas imágenes, se vuelve una referencia de verdad para evaluar la información textual.

Criterio 3. Confiabilidad por "plausibilidad explicativa"

No se trata de determinar, en general, las condiciones para considerar satisfactoria una explicación. Son los niños, con los conocimientos previos de los que disponen, quienes determinan si las informaciones son plausibles y coordinables entre sí. Lo interesante es que van vinculando informaciones fragmentarias y haciendo inferencias. Hay pocos ejemplos de una utilización sistemática de este criterio, pero son importantes porque corresponden a niños pequeños.

Estela y Luis (4° grado) evocan al inicio lo que saben sobre las momias (turnos 51 a 54).

Ent: la pregunta es cómo hacemos para saber si podemos creer o no lo que estamos leyendo en internet / si podemos confiar en esa información.

Estela: yo sí creo porque / de las momias / bueno / no creo que revivan y eso / pero sí creo que cuando se mueren los egipcios / así los reyes / si los meten en sus tumbas

Ent: eso sí

Estela: eso sí pero no que vivan

Una vez centrado el problema en la búsqueda en Internet, Estela y Luis consideran que la página que explique mejor es la más confiable (turnos 58 y 59).

Estela: yo digo que con la que explique más cómo se hicieron las momias y todo eso

Luis: y cuál es la más importante

Estela propone ver videos o imágenes, pero Luis considera que es mejor leer. Escriben en el buscador *como se hicieron las momias* y seleccionan el resultado que tiene como título *Momias de Egipto*. Entran al sitio <http://momia.wordpress.com/> y realizan una lectura exploratoria, buscando información a partir

de los títulos y subtítulos. Enfrentan un problema: el sitio dice que se sacaban las vísceras, pero ellos no saben qué son. Buscan *viseras* en imágenes de Google, pero salen imágenes de gorras. Google restituye la ortografía cuando no hay alternativas semánticas, pero en este caso es implacable y es necesario intervenir corrigiendo la ortografía. Así encuentran imágenes de vísceras.

Vuelven a la búsqueda sobre cómo se hacían las momias. Escriben en Google *¿se le quitaba el corazón a las momias?* Leen sólo los fragmentos de texto que aparecen en la lista de resultados.

Aparece la discrepancia: un fragmento menciona que se quita el corazón y otro dice explícitamente que no. Luis propone buscar coincidencias en otros sitios (otro ejemplo de reaparición del primer criterio analizado), pero Estela comienza a elaborar una hipótesis muy interesante conectando información que ha leído en los otros sitios revisados y pensando en las consecuencias que podrían tener las creencias de los egipcios: si ellos creían que se podía revivir, entonces debían dejar el corazón en la momia. Luis concuerda y contribuye a esta explicación (turnos 289 a 297).

Estela: sí tiene que tener el corazón porque la otra lectura decía que los antiguos egipcios pensaban que sí se podía revivir / ellos creían en la // cómo se llama?

Ent: en cuál?

Luis: en la vida eterna y entonces si no se lo quitan es porque ellos creían que sí podían otra vez revivir

Estela: [expresión de sorpresa] ah

Luis: entonces no se lo quitan

Ent: entonces a quién le creemos?

Estela: al que dice

Luis: al que dice que no se le quita

Estela: sí

Continúan leyendo la lista de resultados sin abrir los sitios. Encuentran otro fragmento que dice que a veces se quitaba el corazón y a veces no. Luis y Estela elaboran una nueva

hipótesis para explicar ese “a veces”: no todos los egipcios necesitaban revivir. Si era un faraón o un guerrero, se le dejaba el corazón para que reviviera. Si eran sirvientes, no (turnos 359 a 361).

Luis: yo digo que a los reyes le dejaban el corazón y a los que no eran reyes les quitaban el corazón como sirvientes / no? / les quitaban el corazón a ellos / no?

Ent: por qué?

Estela: porque ellos no pensaban que ellos podrían revivir // si en una guerra muere uno / un rey lo meten con todo y corazón para que pueda / porque ellos pensaban que podían revivir y seguir la guerra

Finalmente, entran en uno de los sitios donde encuentran información acorde con la hipótesis que formularon (turnos 445 a 448) pero se trata de un sitio poco confiable para un experto, un foro público actualmente no disponible: http://foros.hispavista.com.do/esoterismo_ocultismo/2/345/m/momificacion/

Ent: por qué esta página nos convence?

Luis: porque nos está explicando cómo se hicieron / cómo se hacía para // porque en las otras páginas sí nos estaba explicando también lo que estaba aquí pero más detallado acá

Ent: acá está más detallado

Luis: y entonces aquí también explica que ellos también reviven / ellos también tomaban la vida eterna y por eso les dejaban el corazón y lo limpiaba los intestinos y eso

Es importante señalar que esta pareja trabaja durante varios minutos sobre la lista de resultados, comparando y haciendo inferencias, sin entrar en ninguno de los sitios. ¿Cómo explicar este trabajo sobre textos fragmentarios? La lista pone a todos los sitios en pie de igualdad, sin mención de sus eventuales diferencias. Google destaca con negritas las palabras

que aparecen escritas en la búsqueda, lo cual es una pista para el lector. Concentrándose en estas pistas, estas parejas parecen ir “de negrita en negrita”, lo que ayuda a las comparaciones, sin considerar el resto de la información y, en particular, ignorando los puntos suspensivos.

Van decidiendo acerca de la confiabilidad a partir de conocimientos previos (los egipcios creían en la reencarnación) y de inferencias e hipótesis que van formulando con la información tipográficamente destacada. Estas hipótesis sirven de criterio para, una vez localizada nueva información, decidir acerca de su confiabilidad. Sólo consideran confiable una información que venga acompañada de razones o explicaciones acerca de por qué se quitaba o dejaba el corazón en las momias egipcias. Esto es notable porque la consigna solamente solicitaba decidir entre informaciones discrepantes, mientras que estos niños quieren entender las razones para optar entre una u otra información. Haciendo eso, están transformando una solicitud de búsqueda de información confiable en una búsqueda de explicaciones razonables, o sea, tratan de transformar la información en conocimiento.

Criterio 4. Confiabilidad por “protección contra intrusos”

Se desprende de la desconfianza generalizada hacia sitios donde cualquiera puede escribir (*blog* y similares). Este criterio no apareció como primera opción en ninguna de las parejas, sino como resultado de un laborioso intercambio. Por esa razón, es preciso ofrecer los elementos para valorar el trabajo cognitivo que implica el empleo de este criterio. Elegimos la pareja de Paula y Néstor (6° grado) por ser a tal punto discrepantes en su inicio que con ellos necesitamos dos entrevistas para llegar a un punto de conciliación. Fue la única pareja con la cual hicimos dos entrevistas.

En el primer encuentro se centraron más en la discusión acerca de la posibilidad de saber la verdad que en la solución del problema planteado, a partir de las limitaciones del

criterio de “voto democrático”. Las limitaciones de ese criterio son planteadas de manera muy clara por Néstor; tan claras que lo llevan al escepticismo total.

Paula y Néstor iniciaron la primera entrevista debatiendo acaloradamente acerca de la confiabilidad fundada en la cantidad de sitios coincidentes; llegaron incluso al extremo de afirmar que no se puede saber la verdad dado que puede haber muchos sitios coincidentes, pero equivocados.

En esta primera entrevista buscan en Google *como se hacían las momias en egipto* y encuentran la discrepancia al consultar los dos primeros sitios:

<http://www.estecha.com/momias-piedra-egipto.htm>

<http://www.laguia2000.com/edad-antigua/las-momias-egipcias>

Esta discrepancia da lugar a una intensa discusión (turnos 483 a 508).

Néstor: hemos encontrado dos / una que dijo que sí se lo dejaban el corazón y otra que no
Ent: y qué hacemos?

Paula: es que puede ser que la tercera opción diga que no / pero qué tal si las dos esas opciones que fueron coincidentes son mentira

Ent: eso que dijiste es bien importante porque a lo mejor encontramos la tercera opción, pero qué tal si dice algo que no es verdad

Paula: qué tal si es mentira

Néstor: pero también es mentira pero puede ser verdad

Paula: pero es que // sea mentira o verdad / puede ser mentira o verdad

Ent: y entonces?

Paula: o sea / podemos encontrar veinte que digan que sí se les quitaban los órganos

Néstor: y podemos encontrar cuarenta que digan que no / pero pueden ser mentira

Paula: y podemos encontrar diez que digan que sí / entonces

Ent: entonces no es una cuestión de números / cómo sabemos?

Paula: cómo sabemos?

Ent: les creemos a las que son más?

Néstor: cuál es buena?

Ent: a lo mejor no se puede saber //

Paula: no / es que no creo que no se pueda saber

Néstor: es posible que se pueda saber / pero es posible que no / cincuenta y cincuenta

Paula: no / es que mira / mira Néstor

Néstor: a ver

Paula: podemos encontrar cien que digan que no y diez que digan que sí pero a lo mejor las diez son verdaderas y nosotros nos basamos en cuál es mayor y las cien sean mentira

Néstor: pero es el mayor número / o sea / el mayor número y más votado / se puede decir // si encuentras diez de esta parte y diez del otro / por inercia eliges la que tenga más

Paula: no // no estoy de acuerdo porque podemos buscar // y por qué // por qué dices que cincuenta y cincuenta de que sí se puede saber?

Néstor: cincuenta por ciento y cincuenta por ciento

Paula: por qué?

Néstor: porque el internet es mentira y verdad // no se puede saber // o sí se puede pero es que // ah //

Continúan discutiendo sin ponerse de acuerdo. En cierto momento Paula hace referencia a los libros (turnos 557 a 566).

Paula: un libro es más completo y más seguro para mí

Ent: bueno / esa podría ser una opción / decir // lo que yo encuentre en internet / para estar seguro lo voy a buscar

Paula: o sea la rapidez que tengo en el internet pues me sirve mucho mejor que en un libro

Néstor: por eso

Paula: pero la // el / pero // la / pero / en forma de ser tan completo y tan seguro el libro / prefiero el libro

Néstor: por eso

Ent: por eso qué? / tú cómo resolverías el asunto?

Néstor: o sea es que también hay // puedes comprar cincuenta libros y veinticinco también te pueden decir que no y veinticinco que sí / o sea / los libros tampoco son tan detallados porque no estaban en esa época / estás de acuerdo?

Paula: no / es que tú no entiendes / el autor escribe de lo que sabe

Néstor: por eso / pero ese autor quién sabe si lo saca de internet

La postura escéptica de Néstor genera una discusión intensa con Paula. Ella no está dispuesta a aceptar que no es posible saber la verdad y defiende su posición tomando como fuente confiable la información impresa. Considera que el autor de un libro es confiable ya que tiene conocimientos sobre lo que escribe. Néstor lleva su posición al límite argumentando que ese autor puede no tener información de primera mano sino haber tomado información que aparece en Internet.

El dilema queda sin resolver en esta entrevista. Regresamos con ellos semanas después para volver sobre el problema que planteó Néstor (no se puede saber la verdad), pero orientar la discusión hacia aspectos internos del sitio que puedan dar pistas sobre la confiabilidad de la información que contienen. Los focalizamos sobre la siguiente pregunta: ¿qué podemos mirar en un sitio para decidir si es confiable, independientemente de que coincida o no con información de otro sitio?

En esta segunda entrevista Paula sigue sosteniendo que los libros son más confiables porque un libro tiene un autor que sabe del tema. Le da al libro autoridad sobre el tema por tener autor, en tanto que en Internet escribe la *gente común* (turnos 49 a 52).

Ent: qué tienen los libros que nosotros podríamos decir / a éste sí le podemos creer

Paula: que en un libro el autor dice sus pensamientos y lo que él sabe y en el internet

gente común habla de lo que sabe / pero en el libro un autor sea arqueólogo y nos habla de algo y hace un libro sobre una // sobre arqueología / por ejemplo las momias / ahí él puede saber lo que descubrió

Ent: ajá y en internet / no escriben los arqueólogos?

Paula: pues sí

Cuando Paula acepta que los arqueólogos, es decir, personas con autoridad en un tema, también pueden publicar en Internet,⁶ volvemos a la pregunta acerca de qué pistas se pueden identificar en el sitio para decidir si es confiable. Paula y Néstor deciden volver a revisar los sitios que habían seleccionado en la entrevista anterior, con ayuda de la entrevistadora, quien disponía de ese registro.

Abren el primer sitio. Se trata de un *blog*. Néstor sabe que cualquiera puede tener un *blog*, entonces no es muy confiable. Con respecto a Wikipedia, vuelven a tener la misma discusión de la primera entrevista: cualquiera puede editar la información⁷ (turnos 139 a 150).

Néstor: o sea / si es un // es un blog / tú puedes escribir lo que tú quieras

Paula: por eso

Néstor: es libre la escritura por ejemplo / una persona puede escribir

Ent: qué tipo de página entonces sería más creíble?

Paula: yo tampoco creo mucho en wikipedia

Ent: por qué?

Néstor: está muy choteada

Paula: no / porque ahí puedes escribir igual lo que quieras

Abren el tercer sitio: una liga a Facebook. Se trata de un instituto. Eso les da confianza y consideran importante buscar el instituto directamente en Google. Paula y Néstor distinguen entre una referencia al instituto y la página propia del mismo. Una vez que logran

entrar ven que tiene mucha publicidad y no parece muy científico. Por esta razón lo abandonan. Esta es la única pareja que atendió a la presencia de publicidad como indicio de falta de confiabilidad.

Continúan revisando los sitios que habían encontrado en la primera entrevista. Entran a Momias en el antiguo Egipto <http://www.estecha.com/momias-piedra-egipto.htm>. Este sitio les había gustado mucho y lo habían tomado como confiable; sin embargo, en esta exploración se dan cuenta de que es un sitio comercial, que es de España y que vende reproducciones en piedra. Realmente no cumple con los criterios que habían comenzado a enunciar para evaluar la confiabilidad de la información. Se presenta una nueva dificultad cuando releen la información, la cual les parece comprensible y razonable: el corazón se dejaba adentro del cuerpo porque allí residían los sentimientos y los pensamientos. Elaboran una nueva justificación: es un sitio comercial, de una empresa, por tanto, nadie puede modificar la información, entonces es confiable (turnos 368 a 372).

Paula: esta sí es segura porque nadie se puede meter a editar la página // solo se pueden meter a editar la página los que trabajan ahí en la tienda o el mismo patrocinador pero gente común no

Ent: qué te dice que una tienda de diseño es creíble / lo que sabe de Egipto?

Paula: por lo que

Néstor: es de diseño

Paula: por eso / puede ser de diseños pero el // cómo le diré? // me guió por la cosa de que nadie se puede meter a escribir y por la forma en que está representada la página sin anuncios ni nada de eso

La entrevistadora pregunta si algún otro sitio de los que revisaron en la primera entrevista puede ayudarlos a resolver el problema.

⁶ Otras parejas trataron de ubicar a un “experto” en Internet, con resultados negativos previsible.

⁷ Este es un prejuicio con respecto al funcionamiento de Wikipedia que ha permeado el ámbito educativo.

Paula propone entrar al sitio que corresponde a la siguiente expresión: “Las momias del antiguo Egipto invaden el Museo Arqueológico de Alicante” (<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/03/26/alicante/1269619602.html>).

Se trata de un periódico electrónico español, con formato semejante al de una noticia impresa, pero los niños no identifican que se trata de un periódico. El nombre propio que abre la noticia es identificado como nombre de autor. La palabra “museo” alude, para ellos, a una institución confiable (turnos 424 a 438).

Néstor: es un museo / pero tiene propaganda pero es de su propia tienda

Paula: ese es un museo

Ent: es un museo?

Paula: sí es un museo // este sí es confiable

Ent: es un museo que

Paula: que habla sobre egipto pero de las momias

Ent: qué museo es? podemos saber?

Paula: sí / sí se puede saber

Néstor: museo arqueológico de alicante

Ent: alicante es una ciudad de España.

Paula y Néstor: mjm

Ent: entonces

Néstor: se puede

Ent: se puede creer? / es confiable / más confiable

Paula: porque es como si visitaras el museo pero en internet / y el museo bueno / el museo dice muchas verdades un museo

Néstor se da cuenta de que no están en la página del museo porque el URL dice *elmundo.es*. Entonces deciden buscar el museo, no una página sobre el museo. Esta distinción, que puede parecer sutil, es importante para evaluar la confiabilidad de la información. Escriben *museo arqueologico de alicante* en Google y entran al sitio. Lo exploran y ven que hay fotos de piezas de exposiciones, pero no información en texto que les sirva para resolver el problema.

Estos niños nos dan datos sumamente interesantes por la manera en que van justifi-

cando los criterios necesarios para valorar la confiabilidad de la información. Comienzan, en la primera entrevista, con el criterio de sitios coincidentes, como muchas otras parejas. Néstor argumenta que este criterio no es seguro porque la cantidad de coincidencias no da la certeza de estar frente a información confiable, ya que la mayoría puede estar equivocada. En la segunda entrevista, Paula introduce la idea de que en Internet hay sitios editables, donde cualquiera puede escribir, es decir, gente común sin autoridad en el tema. Con este criterio, Paula refuerza su idea de que los libros son confiables. La confiabilidad de los libros está fundada en la idea de que el libro tiene un autor y éste es una persona que sabe sobre el tema por haberlo investigado (los arqueólogos). Los libros aparecen como referentes para evaluar la confiabilidad. Pero Néstor introduce nuevamente su escepticismo: el autor no estuvo en el momento de los hechos y esto le quita confiabilidad. Junto con el autor, la institución creadora del sitio también es un referente de confiabilidad. Un museo es confiable porque los museos dicen la verdad. En este punto Paula y Néstor están de acuerdo. Además, enuncian la necesidad de buscar la página original del museo y no conformarse con una página acerca de la institución. Paula y Néstor también atienden a la presencia de publicidad como indicador de que un sitio no es confiable.

De manera insospechada, asistimos a la revalorización del libro como objeto cerrado y acabado, después de un recorrido por Internet donde la posibilidad de injerencia de personas no calificadas en el contenido de una página determina que ésta no sea fuente de información confiable.

CATEGORIZACIÓN DE LOS CRITERIOS PUESTOS EN PRÁCTICA POR LOS NIÑOS

En la sección anterior ejemplificamos con cierto detalle cuatro criterios dominantes que nos parecen particularmente interesantes. En el

transcurso de las entrevistas las parejas ejemplificadas hicieron referencia esporádica a otros criterios. La lista total de criterios —dominantes o no— que pudimos identificar en el total de las parejas entrevistadas es bastante extensa. En total, 21 criterios que no tiene sentido presentar como una lista a menos que encontremos algún eje de clasificación.

Después de muchas búsquedas, acudimos a los conceptos clásicos de *texto* y *paratexto* enunciados por Genette (2001) y los adaptamos al entorno digital para organizar e interpretar los criterios de los niños.⁸ Conservamos también la distinción de Genette entre *peritexto* y *epitexto* y agregamos una distinción dentro de los criterios textuales.

Los criterios *textuales* se refieren a la evaluación de la calidad del texto en relación con sus características, o bien, a la evaluación del texto desde el punto de vista del lector. Entre los primeros encontramos la identificación de información coincidente en varios sitios y la consideración de que la información esté completa y detallada. Entre los criterios relacionados con el punto de vista del lector incluimos la posibilidad de asimilar la información a los conocimientos previos, de comprender la información, la elaboración de hipótesis que permiten valorar la plausibilidad de la información y la búsqueda de razones o argumentos que fundamenten la opción sostenida por el texto. Estos criterios textuales se pusieron de manifiesto en los ejemplos ya presentados.

Los criterios *paratextuales* son de dos tipos: por un lado, los criterios *peritextuales* se refieren a las características que aparecen alrededor del texto, es decir, los datos ubicados en la periferia del texto en los libros impresos; en el caso de la información digital también se presentan alrededor del texto, aunque materialmente están en el mismo espacio: la pantalla. Por otro lado, los criterios *epitextuales* —el segundo grupo paratextual— agrupan elementos que están fuera del texto: datos que el lector puede

tomar en cuenta, pero que no están presentes necesariamente en el libro ni en la pantalla.

En el peritexto encontramos otro tipo de datos que permiten valorar la confiabilidad: la fecha de publicación, que informa acerca de la actualidad de la información; el autor, como garante de la información publicada, por oposición al anonimato frecuente en Internet; y la institución, también como garante de la información por ofrecer respaldo de cientificidad. La ausencia de publicidad también es indicio de confiabilidad. Los sitios con muchos anuncios, ofertas, premios o concursos no son confiables.

Incluimos un criterio que consideramos exclusivo de la información digital: la posibilidad de editar la información. Sólo con la aparición de las herramientas Web 2.0 se da la oportunidad al lector de ser a la vez autor, comentarista o editor de textos de otros. Esto permite que “cualquiera pueda escribir”, con lo cual se diluye la autoridad que puede atribuirse al autor como garante de la información publicada. La última pareja analizada ejemplifica de manera muy clara este criterio.

Los criterios *epitextuales* se refieren a elementos que están fuera del texto o de la pantalla. Es el caso de consultar a un experto o a un familiar adulto que pueda decir si la información es confiable; ir al lugar de los hechos para ser testigo directo, o ir a la biblioteca, porque los libros son considerados portadores de la verdad, confiables en sí mismos.

Un poco más cerca del medio, pero aún fuera de la pantalla, se ubican criterios como considerar confiable un sitio porque tiene buena reputación (“está hecho por científicos”, “sale en la tele”) o si mucha gente lo consulta (tiene “muchas audiencias”) o es muy votado.

Finalmente, incluimos en este grupo las experiencias previas exitosas del lector al consultar un sitio. Esta experiencia previa lleva al lector a considerarlo confiable para resolver un problema nuevo aun antes de abrirlo y explorar la información. Tomamos la decisión

⁸ Una descripción más detallada de esta decisión puede consultarse en Kriscautzky y Ferreiro, 2014.

de incluirlo en los criterios epitextuales a pesar de que presenta una diferencia con los demás criterios del grupo. Los otros criterios de la lista involucran a otros agentes (expertos, adultos, audiencia en general) u otros espacios (bibliotecas, ir al lugar de los hechos), mientras que la experiencia previa con el sitio concierne únicamente al lector. Sin embargo, es un criterio que no recae en las características que acompañan al texto concreto que se está evaluando, no se vincula con la información visible en pantalla y, por tanto, no lo podemos considerar como peritextual. Tampoco se refiere a características del texto, ya que se aplica de manera anticipada, sin leer, y por referencia a otros textos de ese sitio que resultaron útiles en otras ocasiones. Es un criterio que hace referencia a un sitio (generalmente la Wikipedia) y a su confiabilidad por su uso previo. Genette no plantea una delimitación tajante sobre lo que constituye el epitexto, sino que lo define como aquellos elementos que están fuera del libro. Podemos extender su definición para incluir el entorno digital considerando que el epitexto está constituido por elementos que están fuera de la pantalla.

DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

Evaluar la pertinencia y la confiabilidad de la información son, sin duda, prácticas lectoras fundamentales de la cultura escrita actual. Además de lo expuesto en la introducción de este artículo, baste reiterar la importancia que estas prácticas han adquirido en instituciones internacionales. Por ejemplo, la UNESCO, en su definición actual de *media and information literacy*, incluye la comprensión y evaluación de la información como uno de los tres componentes básicos para la formación del ciudadano. Se destaca la inclusión de la evaluación de la calidad de la información en términos de su exactitud, relevancia, actualidad, confiabilidad y completitud: “*It also involves evaluating the quality (accuracy, relevance, currency, reliability, and completeness) of information*” (UNESCO, 2013: 57).

En diversos documentos se atribuye a los maestros la función de formar a los niños en éstos y otros muchos contenidos y competencias. La tarea es responsabilidad de la escuela, pero ¿cómo afrontarla? Es difícil lograr que los niños aprendan a interactuar con la información para poder seleccionar, evaluar y validar lo que encuentran en función del propósito de la búsqueda; sobre todo, si la consigna escolar se centra en solicitar un dato, una fecha, un lugar o una definición. Si los maestros preguntan ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿cuántos?, la búsqueda se resuelve con un solo resultado.

Para ir más allá del primer resultado se requirió plantear un problema a partir del cual fue necesaria la búsqueda, selección y comparación de varias fuentes, y resultó natural para los niños entrevistados. Si bien la idea de plantear problemas no es nueva, no se encuentra como tal en las investigaciones reportadas sobre el tema. La mayor parte de los trabajos recurre a las encuestas (Flanagin y Metzger, 2011; Braten *et al.*, 2011; Choi, 2015) o a la evaluación de información sobre un tema a partir de una lista predeterminada de criterios (Coiro y Dobler, 2007; Francke *et al.*, 2011). En ocasiones se solicita al entrevistado que relate en voz alta lo que está pensando mientras selecciona y valora la información; por tanto, los datos se obtienen con jóvenes o adultos (Haas y Wearden, 2003; Coiro y Dobler, 2007; Zhang y Duke, 2008; Goldman *et al.*, 2012; Brand-Gruwel *et al.*, 2017).

El problema que planteamos es un caso extremo, pues se centró en la discrepancia de información en diferentes sitios. No siempre es posible plantear este tipo de problema con diferentes temas o contenidos; pero es evidente que hay que cambiar las propuestas escolares hacia situaciones donde la necesidad de vincular información permita la posibilidad de consultar más de un sitio.

Asimismo, nuestras entrevistas muestran que el rol del adulto es indispensable para plantear situaciones que den lugar al análisis de la información encontrada y a la necesidad de

evaluarla en términos de su confiabilidad: un adulto que se posiciona como interlocutor intelectual de los niños. Un interlocutor que interviene activamente, no para transmitir información ni para “facilitar” el proceso de aprendizaje, sino para problematizar las ideas y, a veces, los procedimientos de los niños, así como para sostener la pregunta que guía las búsquedas.

Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que los niños entrevistados fueron capaces de desarrollar estrategias de búsqueda y evaluación de la información mucho más sofisticadas de lo esperado. No se limitaron a consultar el primer resultado. Algunas parejas no se contentaron con una información en términos afirmativos o negativos, a pesar de que era lo que se les solicitaba. Querían entender las razones que justifican el dejar o quitar el corazón en el proceso de momificación; en consecuencia, confiaban más en un sitio que expusiera las razones de tales actos.

Otras parejas, después de intensos debates, coincidieron en un criterio propio del espacio Internet: es confiable un sitio que no admita intervenciones por parte de usuarios no calificados. Por lo tanto, un sitio no editable tiene una autoría personal o institucional que lo hace confiable. Inesperadamente, esto los conduce a una revaloración del libro impreso, como objeto no editable, con autor y casa editorial que sirven de garantía a la información.

Durante los procesos de búsqueda varias parejas se dirigen a YouTube y casi todas mencionan Wikipedia. La popularidad de esas dos referencias es innegable. En YouTube esperan encontrar videos ilustrativos, con informaciones equiparables a las de los textos escritos. Con Wikipedia la situación es más confusa,

ya que casi todas las parejas se hacen cargo de un saber difuso según el cual cualquiera puede editar la información y, por lo tanto, carece de confiabilidad. Sin embargo, es la enciclopedia en línea que prácticamente todos consultaron, aunque no siempre lograron comprender los textos localizados o identificar la palabra de búsqueda adecuada.

La construcción del texto para guiar la búsqueda merecería un apartado en sí. Algunas parejas se dirigen a Google como si fuera una persona, haciéndole preguntas directas (con o sin signos de interrogación); otras parejas enuncian algo parecido a un tema. Lo más frecuente es que, en el transcurso de la entrevista, reformulen el texto inicial y pasen de la enunciación de un tema a una pregunta directa o viceversa.

Actualmente, Google es muy “amigable” con los usuarios y corrige sin más la ortografía o escrituras incompletas (*ejipto* o *embalsamiento*, por ejemplo); sin embargo, en algunos casos es implacable: la escritura *viseras* en lugar de *vísceras* no permite resolver el problema del significado de un término encontrado durante las búsquedas. En esos momentos, la intervención del adulto es indispensable para evitar que el desconcierto lleve a los niños a abandonar la tarea.

Todas las parejas compararon sitios a los que entraron o la información disponible en la lista de resultados. Por supuesto, no es lo mismo trabajar con la lista que entrar y salir de varios sitios, pero en todos los casos hay que comparar, lo cual no es una tarea banal. En todo caso, los niños actuaron con inteligencia, haciendo valoraciones y comparaciones, aunque no siempre encontraron maneras explícitas de enunciar criterios de validez o confiabilidad.

REFERENCIAS

- ALARCÓN, Paola, Ximena Álvarez, Denisse Hernández y Daniela Maldonado (2013), *Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Enlaces/Centro de Educación y Tecnología.
- BÁEZ, Mónica (2009), *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-Departamento de Investigaciones Educativas.
- BRAND-Gruwel, Saskia y Marc Stadler (2011), "Solving Information-Based Problems: Evaluating sources and information", *Learning and Instruction*, vol. 21, núm. 2, pp. 175-179.
- BRAND-Gruwel, Saskia, Yvonne Kammerer, Ludo van Meeuwen y Tamara van Gog (2017), "Source Evaluation of Domain Experts and Novices During Web Search", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 33, núm. 3, pp. 234-251. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12162>.
- BRATEN, Ivar, Helge Strømso y Ladislao Salmerón (2011), "Trust and Mistrust when Students Read Multiple Information Sources about Climate Change", *Learning and Instruction*, vol. 21, núm. 2, pp. 180-192.
- CHOI, Wonchan (2015), *A New Framework of web Credibility Assessment and an Exploratory Study of Older Adults' Information Behavior on the Web*, Tesis Doctoral, Florida, Florida State University.
- COIRO, Julie y Elizabeth Dobler (2007), "Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet", *Reading Research Quarterly*, vol. 42, núm. 2, pp. 214-257.
- DÁVALOS, Amira (2016), *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-Departamento de Investigaciones Educativas.
- FERREIRO, Emilia (1997), "L'enfant après Piaget: un partenaire intellectuel pour l'adulte", *Psychologie Française*, vol. 42, núm. 1, pp. 69-76.
- FERREIRO, Emilia (2004), "Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?", en Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32.
- FERREIRO, Emilia y Marina Kriscautzky (2003), "Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional", *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. III, núm. 1, pp. 91-107.
- FLANAGIN, Andrew y Miriam Metzger (2011), *Kids and Credibility. An empirical examination of youth, digital media use, and information credibility*, Cambridge/Londres, The MIT Press.
- FRAILLON, Julian, Wolfram Schulz y John Ainley (2013), *International Computer and Information Literacy Study: Assessment framework*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- FRANCKE, Helena, Olof Sundin y Louise Limberg (2011), "Debating Credibility: The shaping of information literacies in upper secondary school", *Journal of Documentation*, vol. 67, núm. 4, pp. 675-694.
- GENETTE, Gérard (2001), *Umbrales*, México, Siglo XXI.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile-Enlaces (2013), *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile. ¿Qué dice el SIMCE TIC?*, Santiago, Enlaces del Ministerio de Educación/Pontificia Universidad Católica de Chile-Centro de Estudios de Política y Prácticas Educativas(CEPPE)/Fundación País Digital.
- GOLDMAN, Susan, Jason Braasch, Jennifer Wiley, Arthur Graesser y Kamila Brodowinska (2012), "Comprehending and Learning from Internet Sources: Processing patterns of better and poorer learners", *Reading Research Quarterly*, vol. 47, núm. 4, pp. 356-381.
- HAAS, Christina y Stanley Wearden (2003), "E-credibility: Building common ground in web environments", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 3, núm. 1, pp. 169-184.
- KRISCAUTZKY, Marina y Emilia Ferreiro (2014), "La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos", *Educação e Pesquisa*, vol. 40, núm. 4, pp. 913-934.
- KUBISZEWSKI, Ida, Thomas Noordewier y Robert Costanza (2011), "Perceived Credibility of Internet Encyclopedias", *Computers & Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 659-667.
- METZGER, Miriam y Andrew Flanagin (2013), "Credibility and Trust of Information in Online Environments: The use of cognitive heuristics", *Journal of Pragmatics*, vol. 59, pp. 210-220.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011), *PISA 2009. Resultados. Estudiantes en Internet. Tecnologías y rendimiento digitales*, vol. 6, Madrid, Santillana.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016), *PISA 2018. Draft analytical frameworks. May 2016*, en: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (consulta: 1 de abril de 2017).
- SOTO, Arizbeth (2014), *El procesador de palabras como herramienta para la edición de textos. Estudio sobre el formato gráfico de la obra teatral con niños de 8 a 10 años*, Tesis de Maestría, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

- UNESCO (2013), *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country readiness and competencies*, en: <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/media-and-information-literacy-assessment-framework.pdf> (consulta: 1 de abril de 2017).
- VEGA Díaz, Guadalupe y Sylvia Rojas-Drummond (2012), "ALFIN para alumnos de educación primaria: propuesta de modelo y perspectivas de aplicación", en Patricia Hernández (coord.), *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica*, México, UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, pp. 159-208.
- ZHANG, Shenglan y Nell Duke (2008), "Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A descriptive study of twelve good Internet readers", *Journal of Literacy Research*, vol. 40, núm. 1, pp. 128-162.

Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente

JOSÉ MANUEL MERINO* | MARÍA ELENA MATHIESEN**
PAOLA DOMÍNGUEZ*** | CLAUDIA RODRÍGUEZ**** | MARÍA EUGENIA SOTO*****

El objetivo del estudio es medir el efecto de un desarrollo profesional para educadoras sobre calidad del ambiente en salones de clase y alfabetización emergente de alumnos preescolares en Chile. El diseño de grupos aleatorios incluyó 24 escuelas públicas y 240 alumnos. Se usó el inventario de observación de alfabetización emergente (ELLCO) para medir la calidad pre/post de aulas preescolares, en alfabetización. El alfabetismo emergente pre/post de los escolares individuales fue estimado con la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI). La intervención consistió en un desarrollo profesional docente que incluyó un seminario de actualización pedagógica y monitoreo directo en aula, durante un semestre. La identificación de efectos utilizó datos multiniveles, diferencia-en-diferencias y d-Cohen. Los resultados muestran avances significativos en cuatro dimensiones de calidad de las aulas para enseñar alfabetización: calidad “general”, “lenguaje”, “conocimiento de lo impreso” y “alfabetización”. No hubo impactos en alfabetización individual.

This paper seeks to measure the effect of women teachers' professional training on the quality of classrooms and early literacy among pre-school pupils in Chile. The randomly chosen groups included 24 public schools and 240 pupils. The Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) toolkit was applied to measure the before/after quality of literacy in pre-school classrooms. The before/after early literacy of individual schoolchildren was assessed using the Early Literacy Test (Prueba de Alfabetización Inicial, PAI). This intervention consisted of a program for teaching staff, including a seminar on updating teaching methods and direct classroom supervision, during one semester. A difference-in-differences, d-Cohen and multilevel data model was used to identify the effects. The results show significant progress in four aspects of classroom quality for teaching literacy: “general” quality, “language”, “understanding of printed matter”, and “literacy”. There was no impact on individual literacy.

Palabras clave

Desarrollo profesional
Alfabetización emergente
Calidad educativa
Preescolar
Experimento educacional

Keywords

Professional development
Early literacy
Educational quality
Pre-school
Educational experiment

Recepción: 7 de marzo de 2017 | Aceptación: 21 de julio de 2017

- * Profesor titular del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Doctor en Sociología por la Universidad de Texas en Austin (Estados Unidos). CE: jmerino@udec.cl
- ** Profesora asociada del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Magister en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. CE: mmathies@udec.cl
- *** Profesora asistente del Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción (Chile). Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación por la Universidad de Barcelona. CE: pdominguez@udec.cl
- **** Académica del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Magister en Educación por la Universidad de Concepción (Chile). CE: claudiarodriguez@ucsc.cl
- ***** Académica del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Magister en Educación Superior por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). CE: mesoto@ucsc.cl

INTRODUCCIÓN¹

Este estudio tuvo como propósito el diseño de un experimento aleatorio para evaluar una estrategia de incremento de la calidad de la alfabetización emergente. Recientes enfoques metodológicos (Angrist, 2004; Cook, 2001; Murnane y Willet, 2011; Shadish *et al.*, 2002) establecen que estudios con asignación aleatoria, grupo-control y diseños metodológicos rigurosos, mejoran las posibilidades de identificar estrategias que contribuyan a mejorar la calidad del ambiente educativo. En ese contexto, se presenta un experimento educacional dirigido a evaluar el impacto sobre la calidad del ambiente alfabetizador preescolar y sobre varias dimensiones del desarrollo de habilidades de alfabetización emergente, en salones de clase preescolares de escuelas públicas de Concepción, provincia de la región del Biobío, Chile. La asignación aleatoria de escuelas preescolares a un grupo-tratamiento intervenido durante seis meses, y su comparación con un grupo-control, permitió aplicar el Modelo Rubin (Murnane y Willet, 2011) para medir sin sesgos los efectos de la intervención sobre el desarrollo de calidad del ambiente alfabetizador en las aulas y sobre las habilidades de alfabetización emergente de los niños preescolares.

La intervención experimental implicó el desarrollo de una experiencia de formación para educadoras para organizar una estrategia focalizada en prácticas instruccionales dirigidas a incrementar destrezas de alfabetización emergente en alumnos de educación preescolar. El tópico y metas del estudio se resumen en su pregunta de investigación: una intervención educativa basada en el desarrollo profesional de educadoras para estimular mejor las habilidades de alfabetización emergente de los niños, ¿generará aumento en la calidad del ambiente alfabetizador de las aulas preescolares que se traduzca en incrementos de las habi-

lidades de alfabetización emergente de niños preescolares?

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Un tema relevante en la literatura internacional respecto de la educación preescolar se refiere a los efectos de la alfabetización emergente sobre la alfabetización definitiva, que se caracteriza por el desarrollo del lenguaje y, en particular, por la adquisición de la lectura y escritura. Desde los años noventa se ha desarrollado investigación internacional focalizada en demostrar que la lectura y escritura definitivas tienen importantes precursores tempranos basados en el desarrollo que experimentan los niños entre los 0 y 5 años (Sulzby y Teale, 1991; Teale y Sulzby, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998). Dado que en este segmento etario un gran porcentaje de los niños asiste a educación preescolar, la educación inicial ha comenzado a ser valorada por su capacidad para mejorar la alfabetización emergente (Rimm-Kaufman *et al.*, 2000; Skibbe *et al.*, 2011).

La alfabetización emergente define un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes —precursores de la lectura y escritura— que provienen del desarrollo infantil (Clay, 1979; Durkin, 1966; Whitehurst y Lonigan, 1998) y que ocurre antes de que el niño reciba instrucción formal acerca de lectura. En la etapa preescolar, por ejemplo, se construyen conocimientos acerca de materiales impresos (Clay, 1979; Ferreiro y Teberosky, 1982; Goodman, 1986; Tummer *et al.*, 1988) y se comienzan a adquirir habilidades de lenguaje oral asociadas a la alfabetización (Heath y Branscombe, 1986; Pappas y Brown, 1987; Snow y Dickinson, 1991). La investigación internacional ha identificado diferentes habilidades asociadas a la alfabetización, pero existe consenso en que la combinación de lenguaje oral, conocimiento de lo impreso, conciencia

¹ Este proyecto recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de Chile (CONICYT), a través del Proyecto FONDECYT N° 1130408, cuyo investigador responsable es el primer autor.

fonológica, conocimiento del alfabeto y escritura de letras serían los factores que mejor predicen el éxito en la educación formal (Whitehurst y Lonigan, 1998). La importancia de los estudios sobre alfabetización emergente ha permitido establecer la existencia de diferencias significativas en los progresos alcanzados por los niños en el proceso de alfabetización, las cuales tienen efecto en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar (Burgess y Lonigan, 1998; Lonigan *et al.*, 2011b). Al respecto, se plantea que los niños que han desarrollado estos aprendizajes demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno educativo formal y para alcanzar las metas que plantea el currículo escolar dentro de los plazos establecidos.

Asimismo, estudios internacionales muestran que el desarrollo cognitivo y el rendimiento de niños en edad preescolar se encuentran estrechamente relacionados con la calidad de los programas educativos. Según Tietze y Viernickel (2010), la calidad educativa es un constructo complejo y multifacético que considera tres subdominios: *estructura*, relacionada con el nivel de formación de los adultos, coeficiente adulto-niño, infraestructura, materiales y tamaño de los grupos; *orientaciones educativas*, referidas a las creencias, valores y principios de los adultos respecto de los niños y sus familias; y finalmente, el *proceso*, que involucra las interacciones entre los niños, los adultos, el material y las experiencias disponibles. Al respecto, una gran cantidad de investigaciones han demostrado los efectos positivos que los programas y centros educativos de alta calidad juegan en el desarrollo del lenguaje, en las habilidades de alfabetización de los niños y en la prevención de dificultades posteriores de lectura (Ramey y Ramey, 2006; Snow *et al.*, 1998), principalmente en niños provenientes de contextos sociales más vulnerables, ya que dichos programas vendrían a compensar los déficit con los que llegan a la escuela (Dickinson y Snow, 1987).

En el contexto chileno, numerosos estudios se han centrado en analizar la calidad de las experiencias de aprendizaje y de los estímulos a los que están expuestos los niños en los contextos educativos. El estudio de Strasser *et al.* (2009) que analizó la gestión del tiempo en 12 aulas de preescolar chilenas, constató que durante la jornada se destinaba un alto porcentaje de tiempo a actividades no instruccionales, y que las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los niños no potenciaban la interacción lingüística, ni la enseñanza del vocabulario, tanto explícita como implícita. Treviño *et al.* (2013) analizaron el nivel de desempeño de las prácticas docentes de educadoras de párvulos en escuelas públicas y encontraron heterogeneidad en la calidad de las interacciones, así como un clima adecuado y productividad aceptable; sin embargo, el apoyo pedagógico que considera el modelaje lingüístico, el desarrollo de conceptos y el enfoque de lectoescritura fue el nivel más bajo.

Por su parte, Orellana y Melo (2014) analizaron la calidad del ambiente letrado y las estrategias didácticas usadas por educadoras de párvulos en 147 aulas de prekínder y kínder. Sus resultados mostraron baja cantidad, calidad y variedad del material de alfabetización, así como la falta de estrategias de calidad para promover la alfabetización inicial; específicamente identificaron la ausencia de instancias y entornos de lectura, así como de materiales y experiencias orientadas a la producción escrita. Los resultados de estos estudios plantean lo limitado de la formación profesional de las educadoras (Orellana y Melo, 2014) y la necesidad de adecuar los programas de desarrollo profesional (Treviño *et al.*, 2013).

Al respecto, el desafío para mejorar las prácticas en educación preescolar ha llevado a diseñar estrategias orientadas al desarrollo profesional docente (DPD), vistas como una actualización del profesor para optimizar sus prácticas pedagógicas en el aula. García Huidobro (2014) señala que el desarrollo profesional docente es un continuo que se lleva a

cabo a lo largo de la vida laboral, como parte de un proceso de aprendizaje.

Estudios asociados al desarrollo de la alfabetización emergente han demostrado la efectividad del desarrollo profesional de los docentes a través de acompañamiento experto, del trabajo conjunto en el aula y la retroalimentación, así como sobre su conocimiento respecto de prácticas de alfabetización (Neuman y Cunningham, 2009; Newman y Wright, 2010), y en el ambiente general del salón de clase y el apoyo al lenguaje (Powell *et al.*, 2010). Las experiencias en Chile también han mostrado efectos en las prácticas de lenguaje y alfabetización en la primera infancia, y destacan la necesidad de enfoques curriculares más intensivos para estas mejoras (Yoshikawa *et al.*, 2015).

MÉTODO

Diseño

Este estudio corresponde a un diseño experimental, con selección y asignación aleatoria de escuelas y de alumnos preescolares a grupos de tratamiento y de control y mediciones pre y post intervención. La intervención duró un año (el segundo año del estudio) y consistió en mejorar la calidad educativa en aulas preescolares del grupo-tratamiento mediante un programa de desarrollo profesional con las educadoras de este nivel.

Participantes: selección y asignación aleatoria

El diseño experimental implicó, en primer lugar, la selección aleatoria de 24 escuelas con educación preescolar en la provincia de Concepción. Dado el propósito de promover el desarrollo de la alfabetización emergente,

fueron considerados sólo los niveles de pre-kínder (4 a 5 años) y kínder (5 a 6 años). A la fecha del estudio, en las 12 comunas de la provincia de Concepción había 157 establecimientos públicos con una matrícula de 7 mil 049 alumnos, en ambos niveles. Estos establecimientos —y los niños matriculados— fueron la población del estudio. Mediante procedimientos aleatorios se seleccionaron dos establecimientos educativos en cada una de las 12 comunas, es decir, un total de 24. Posteriormente, se asignaron aleatoriamente esos dos establecimientos al grupo-tratamiento o grupo-control. El grupo-tratamiento y el grupo-control quedaron conformados por 24 cursos: 12 pre-kínder y 12 kínder.

Las educadoras del salón de clase del grupo-tratamiento participaron en la intervención (desarrollo profesional). Sólo se obtuvo información de 23 de las 24 educadoras en el grupo-tratamiento, dado que la educadora ausente corresponde a una escuela en que sólo una profesora sirve ambos niveles. La edad promedio de las educadoras fue de 40.3 años, con 16.3 años de experiencia en la profesión y un promedio de 10.3 años trabajados en la actual escuela. Un 39 por ciento afirma haber recibido capacitación previa en alfabetización emergente.

Se seleccionaron al azar cinco niños de los grupos-tratamiento y control, de manera que la muestra quedó conformada por 240 preescolares: 120 de pre-kínder y 120 de kínder. Se dejaron fuera del estudio los niños con necesidades especiales. La muestra final quedó conformada por 217 niños debido a pérdidas, principalmente, por retiros y traslados. Respecto a los niveles hubo 109 niños de pre-kínder y 108 en kínder: 119 niñas y 98 niños (Tabla 1).

Tabla 1. Escuelas y alumnos preescolares en la provincia de Concepción, Chile: diseño de muestra de salones de clases y alumnos preescolares en grupos tratado y control, para niveles de prekínder y kínder

Comunas provincia Concepción	Número total de escuelas	Número total de alumnos	Salones de clases (alumnos)			
			Tratamiento		Control	
			Prekínder	Kínder	Prekínder	Kínder
1 Chiguayante	8	324	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
2 Concepción	24	954	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
3 Coronel	21	713	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
4 Florida	4	123	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
5 Hualpén	9	709	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
6 Hualqui	10	306	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
7 Lota	10	481	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
8 Penco	12	468	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
9 San Pedro	9	509	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
10 Santa Juana	3	72	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
11 Talcahuano	27	1507	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
12 Tomé	20	843	1 (5)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
Totales	157	7049	12 (120)	12 (120)	12 (120)	12 (120)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de diseño de la muestra.

La intervención experimental: el programa de desarrollo profesional

La intervención contempló dos actividades: un seminario de actualización profesional dirigido a las educadoras del grupo-tratamiento; y un ciclo de monitorías, efectuado directamente en el salón de clases, con el propósito de mejorar o refinar prácticas pedagógicas específicas en el área de las destrezas de alfabetización emergente. En conjunto, estas dos actividades constituyen lo que se ha denominado Programa de Desarrollo Profesional (PDP) de habilidades de alfabetización emergente:

a) Seminario de actualización profesional en habilidades de alfabetización emergente. Al inicio del programa, las educadoras del grupo de intervención participaron en un seminario introductorio, orientado a la actualización de contenidos sobre alfabetización emergente y su importancia para los aprendizajes de niños preescolares. Este seminario contó con la participación de tres investigadoras chilenas

especialistas, quienes abordaron el lenguaje oral, el procesamiento fonológico y el conocimiento de lo impreso.

b) Ciclo de actividades instruccionales acerca de alfabetización emergente. El proceso de *coaching* o monitoría directa en el salón de clases estuvo basado en una extensa revisión de literatura que se obtuvo de tres tipos de fuentes: i) investigación internacional que vincula prácticas de enseñanza específicas con cada una de las variables dependientes del estudio; ii) revisiones y meta-análisis de investigación en enseñanza de habilidades de alfabetización emergente; y iii) libros de investigación recientes en el área del desarrollo profesional y *coaching* en las dimensiones específicas de la alfabetización. Las estrategias pedagógicas derivadas de esas fuentes fueron agrupadas en las dimensiones de lenguaje oral, conciencia fonológica y conciencia de lo impreso.

El programa bajo la modalidad de *coaching in situ* tuvo una duración de seis meses.

El modelo de DPD contempló que las educadoras del grupo-tratamiento tuvieran sesiones mensuales de trabajo y planificación en las que se discutía sobre las estrategias a llevar a cabo en el aula, orientadas al desarrollo de distintas habilidades de alfabetización. Estas estrategias fueron complementadas con textos de literatura infantil y otras sesiones mensuales de acompañamiento directo.

Este ciclo de monitorías contempló las siguientes actividades:

- a) Sesiones mensuales de trabajo de 90 minutos de duración, en las que se abordaban contenidos específicos a través de la lectura y análisis de documentos, revisión de videos, trabajo con libros de literatura infantil y propuestas de actividades.
- b) Acompañamiento en el aula: observación mensual de la implementación de experiencias de aprendizaje y actividades desarrolladas por las educadoras participantes en el aula, y análisis posterior por parte de las monitoras y los miembros del equipo de investigación, con el propósito de apoyar y retroalimentar las prácticas de las educadoras.
- c) Acompañamiento virtual: modalidad de comunicación orientada a aclarar dudas y socializar actividades y materiales para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje entre educadoras y miembros del equipo de investigación.

Para el desarrollo del trabajo en terreno, las 24 educadoras fueron divididas en tres grupos y asignadas a una monitora, de profesión educadora de párvulos, con más de 10 años de experiencia y grado de magíster y/o doctor.

Previo a cada sesión, las monitoras se reunían para planificar las sesiones y analizar fortalezas y debilidades, tomar acuerdos y revisar la minuta de trabajo para la siguiente sesión. Estas reuniones permitieron analizar y compartir las observaciones, y evaluar siste-

máticamente el estado de avance y dificultades de la intervención. Las sesiones de trabajo abordaban contenidos asociados a elementos que favorecen la iniciación a la lectura y escritura en los niños, con énfasis en las prácticas letradas relacionadas con textos escritos y actividades de lectura en voz alta, y comentarios por parte de la educadora; en estas sesiones también se abordaban actividades de los niños de recuento oral, análisis y reescritura, en una secuencia de tareas encadenadas. Las sesiones debían ajustarse a las necesidades y requerimientos de cada escuela.

Instrumentos

1. *Desarrollo profesional docente (DPD)*. Constituye la intervención del estudio aplicada sólo en el grupo-tratamiento del estudio, durante un semestre. El desarrollo profesional consistió en un seminario de actualización profesional para las educadoras en conciencia fonológica, conocimientos de lo impreso y lenguaje oral, dimensiones principales de la alfabetización emergente; y en un ciclo posterior de monitorías y acompañamiento directo a las educadoras en estrategias instruccionales asociadas a las dimensiones anotadas. Este acompañamiento se llevó a cabo durante seis meses, por monitoras especializadas del grupo de investigación. Esta estrategia fue la variable independiente principal del estudio.

2. *Inventario de observación de alfabetización emergente (ELLCO)*. Este inventario fue utilizado para evaluar la calidad del ambiente alfabetizador del aula. ELLCO (Smith *et al.*, 2008), mide aspectos de calidad educativa del ambiente del aula respecto al lenguaje y la alfabetización emergente. Se trata de un instrumento de observación diseñado expresamente para aplicarse en salones de actividades preescolares de niños de 3 a 6 años. Consta de 19 ítems que componen dos subescalas: la primera es “ambiente general del salón de clase”, que está conformada por dos secciones: estructura del salón y currículo; y lenguaje y alfabetización.

Esta última, a su vez, se divide en tres secciones: ambiente del lenguaje; libros y lectura de libros; y lo impreso y escritura temprana. Este inventario constituyó la variable dependiente de nivel macro o grupal del estudio. Fue medida al inicio (pretest) y final (postest).

3. *Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)* (Villalón y Rolla, 2000). Esta escala mide las habilidades de alfabetización emergente que la investigación internacional ha destacado como los mejores precursores de éxito de preescolares en lectura y escritura al llegar a la educación primaria o básica. Esas destrezas precursoras son el lenguaje oral, el procesamiento fonológico y la conciencia de lo impreso; y son las principales variables dependientes de nivel individual de este estudio.

4. *Test de vocabulario en imágenes, TEVI-R* (Echeverría *et al.*, 2009). Es un test que mide el nivel de vocabulario pasivo en niños y jóvenes. Es un instrumento estandarizado en el ámbito chileno y permite comparar —por edad— los resultados de un individuo con una norma establecida. La tarea consiste en que el participante elija una de cuatro láminas que se le presentan, de acuerdo con la palabra expresada por el entrevistador.

Procedimiento

El proceso comenzó mediante la presentación del proyecto a las autoridades provinciales de la Secretaría Ministerial de Educación, quienes lo patrocinaron. Posteriormente, se presentó a las autoridades de cada establecimiento en las escuelas seleccionadas aleatoriamente en cada comuna; allí se acordaron los mecanismos de colaboración entre el equipo de investigación y las educadoras de los cursos seleccionados. El equipo de investigación se comprometió con la ejecución del Programa de Desarrollo Profesional, consistente en: a) organización del seminario de actualización profesional en alfabetización emergente con expertos nacionales; b) ejecución del ciclo

de monitorías directas, durante seis meses, acerca de prácticas instruccionales para mejorar la enseñanza de la alfabetización emergente; c) medición inicial y final de calidad para la enseñanza de alfabetización en las aulas de la muestra; d) medición inicial y final de alfabetización emergente y lenguaje oral de niños seleccionados en aulas de prekínder y kínder de las escuelas; e) finalmente, el equipo analizó los datos obtenidos e hizo una devolución de los mismos a los profesores involucrados en el estudio, en un seminario final.

Los profesores concordaron en: a) participar en todas las actividades programadas por el equipo durante el estudio; b) firmar un consentimiento informado que describe sus actividades y garantiza la libertad de retirarse, en cualquier momento, durante el desarrollo del estudio; c) contactar a los padres, informarles sobre la investigación y hacerles llegar el consentimiento informado que debían firmar para participar en el proyecto. Los padres fueron informados de la selección de sus hijos para participar en un estudio dirigido a mejorar sus destrezas precursoras de la lectura y escritura con sus propias educadoras. Dada la edad de los niños (4 a 6 años), no se requirió consentimiento informado directo; se les solicitó a los padres y profesores que informaran a los alumnos su participación voluntaria en el estudio. Los apoderados de los niños participantes firmaron el consentimiento que autoriza la participación de su hijo en el estudio. Los niños fueron informados de su participación por las monitoras, y de la posibilidad de no participar y la libertad de retirarse de actividades no deseadas. Ambos documentos fueron previamente examinados y autorizados por la Comisión de Ética de la institución que patrocinaba el estudio.

RESULTADOS

Mediciones iniciales o pretest

La aleatoriedad de la selección de las escuelas y su asignación a los grupos de tratamiento y

control buscó asegurar que no existieran diferencias iniciales de calidad en ambos grupos. El pretest midió la calidad inicial para la enseñanza de la alfabetización emergente de las aulas mediante ELLCO. A los preescolares individuales se les aplicaron medidas de alfabetización emergente (lenguaje oral, conciencia fonológica y conocimiento de lo impreso).

Como se puede observar en la sección A de la Tabla 2, el puntaje promedio total de ELLCO en las escuelas del grupo-tratamiento fue de 2.41, mientras que en el grupo-control fue de 2.36. La prueba *t* para grupos independientes revela que ambas medias no difieren estadísticamente $t(46) = 0.23, p > 0.81$. Esto significa que al inicio de la intervención las escuelas del grupo tratamiento y control eran iguales en calidad total para la alfabetización emergente. Como se observa en las restantes líneas de la sección A de la Tabla 2, cada una de las 5 sub-escalas y 2 dimensiones de ELLCO, que miden diferentes aspectos de calidad de las aulas, también resultaron balanceadas desde el punto de vista de sus puntajes, por lo que la conclusión es que no se detectaron sesgos de selección iniciales en la calidad de los establecimientos que participaron en el estudio.

Las mediciones iniciales de alfabetización infantil —cuyos puntajes se exponen en la sección B de la Tabla 2— revelan que los puntajes promedio de la alfabetización emergente total (prueba de alfabetización inicial, PAI-total) de los niños del grupo tratamiento fue de 27.13 puntos en promedio, mientras que en el grupo control fue de 28.22. La prueba-*t* para grupos independientes indica que ambas medias de alfabetización emergente no son estadísticamente diferentes: $t(205) = 0.78, p > 0.43$. Lo mismo es válido para las subescalas de PAI: conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, lenguaje oral, y lectura y escritura emergente, que tienen valores promedios estadísticamente iguales, tanto en el grupo-tratamiento como en el control. La prueba *t* de grupos independientes tampoco encontró diferencias significativas entre las medidas de vocabulario pasivo (TEVI): los niños del

grupo-tratamiento obtuvieron un promedio de 32.79, mientras que la cifra para los del grupo-control fue de 32.81 con una prueba $t(214) = 0.02, p > 0.98$, que indica igualdad de promedios de vocabulario pasivo al inicio del estudio. Además, en esta sección de la Tabla 2 se comparan las edades de los niños, en meses, y las proporciones de masculinidad, como expresiones de otras variables observables en los grupos de tratamiento y control; en ellas también se constata la inexistencia de diferencias preexistentes.

En resumen, las mediciones iniciales de calidad del ambiente alfabetizador del aula, basadas en las 2 subescalas y 5 secciones, agregadas en el puntaje total de ELLCO, así como las medidas de alfabetización emergente, revelan ausencia de sesgos de selección al inicio del estudio; es decir, las escuelas públicas del grupo-tratamiento y del grupo-control resultaron balanceadas en términos de medidas iniciales de calidad estructural y alfabetización infantil. Esto significa que los grupos de tratamiento y control, al inicio del estudio, eran estadísticamente iguales en calidad del ambiente alfabetizador de los salones de clase y en las destrezas individuales de alfabetización emergente, por lo que probables diferencias finales en las variables dependientes del estudio deberán ser explicables por el impacto de la intervención efectuada.

Mediciones finales o posttest

La intervención generó resultados en la dirección que los propósitos e hipótesis del estudio postulan, tanto en los niños de 4 a 5 años (prekínder), como en los de 5 a 6 (kínder). La experiencia de desarrollo profesional en la que participaron las educadoras, esto es, la intervención, elevó la calidad para la enseñanza de la alfabetización emergente en las aulas de las escuelas públicas del grupo-tratamiento, tanto en términos de la calidad total como en la mayoría de las secciones específicas de la escala, como se verá a continuación.

En la Tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en las aulas de prekínder. Con el

Tabla 2. Prueba *t* de grupos independientes para mediciones iniciales de calidad de los salones de clase y de alfabetización emergente en preescolares de las escuelas públicas de la provincia de Concepción, región del Biobío, Chile

Escalas y sub-escalas	Grupo-tratamiento ¹	Grupo-control ²	Prueba <i>t</i>	<i>P</i>
Sección A:				
Nivel macro: salón de clases	N=24	N=24		
ELICO total ³	2.41	2.36	0.23	0.82
Estructura del salón de clases ⁴	2.73	2.85	0.56	0.57
Currículo ⁵	2.40	2.42	0.06	0.95
Ambiente del lenguaje ⁶	2.39	2.42	0.10	0.92
Libros y lectura de libros ⁷	2.40	2.13	0.96	0.34
Escritura temprana ⁸	2.03	1.99	0.19	0.85
Ambiente del salón de clases ⁹	2.59	2.67	0.39	0.70
Lenguaje y alfabetización ¹⁰	2.30	2.19	0.57	0.57
Sección B:				
Nivel micro: preescolares	N=120	N=120		
Sexo masculino %	49.17	39.17	1.56	0.12
Edad del niño (meses)	59.58	59.14	0.09	0.93
PAI total ¹¹	27.13	28.22	0.78	0.43
Conciencia fonológica ¹²	7.22	7.55	0.97	0.33
Conciencia de lo impreso ¹³	3.04	3.26	1.50	0.13
Lectura emergente ¹⁴	3.54	3.47	0.37	0.71
Escritura emergente ¹⁵	12.73	13.95	1.21	0.23
Conocimiento del alfabeto ¹⁶	5.19	4.61	0.91	0.36
TEVI total ¹⁷	32.79	32.81	0.02	0.99

¹Promedios de escalas y subescalas en grupo-tratamiento; ²promedios de escalas y subescalas en grupo-control; ³puntaje promedio total en escala de observación del lenguaje y alfabetización en el salón de clases (ELICO); ⁴puntaje promedio en subescala estructura del salón de clases; ⁵puntaje promedio en subescala currículo; ⁶puntaje promedio en subescala ambiente del lenguaje; ⁷puntaje promedio en subescala libros y lectura de libros; ⁸puntaje promedio en subescala de escritura temprana; ⁹puntaje promedio en dimensión de ambiente y salón de clases; ¹⁰puntaje promedio en dimensión de lenguaje y alfabetización; ¹¹puntaje promedio escala total prueba de alfabetización inicial (PAI); ¹²puntaje promedio subescala conciencia fonológica; ¹³puntaje promedio subescala conciencia de lo impreso; ¹⁴puntaje promedio subescala lectura emergente; ¹⁵puntaje promedio subescala escritura emergente; ¹⁶puntaje promedio subescala conocimiento del alfabeto; ¹⁷puntaje promedio total escala prueba de vocabulario pasivo (TEVI). **p*<0.05 ***p*<0.01 ****p*<0.0001

Fuente: elaboración propia desde cuestionarios de escuelas y alumnos. Proyecto Fondecyt 1130408.

propósito de comparar los cambios de calidad para la enseñanza de la alfabetización emergente del grupo-experimental *versus* el grupo-control, entre el pre y el postest, se aplicó el método de diferencia-en-diferencias.

Se trata de un proceso de dos etapas que combina, en primer lugar, prueba *t* para grupos pareados o dependientes para la medición de cambios significativos, entre el pre y postest, dentro de los grupos de tratamiento y control.

Tabla 3. Impacto de la intervención en la calidad de los salones de clases preescolares de escuelas públicas de la provincia de Concepción, región del Biobío, Chile

Escala y subescala que miden calidad de los salones de clases	N	Pre-kínder		Estim. difer. -en-difers ³	Error std.	Tamaño efectos ⁴
		Diferencia post-pre Medias gr. exp. ¹	Diferencia post-pre Medias gr. cont. ²			
Estructura de los salones de clases	24	.91	.02	.89***	0.31	1.2
Currículo	24	.47	.11	.36	0.34	0.4
Ambiente general salones de clases	24	.73	.06	.67**	0.28	0.9
Ambiente del lenguaje	24	1.02	-.12	1.14***	0.40	1.4
Libros y lectura de libros	24	.88	.55	.33	0.47	0.5
Lo impreso y escritura temprana	24	1.14	.31	.83**	0.34	1.5
Lenguaje y alfabetización	24	.99	.26	.73*	0.37	1.4
ELLCO total	24	.90	.19	.71**	0.30	1.3

¹Diferencia postest menos pretest en promedios de subescalas ELLCO en grupo-experimental; ²diferencia postest menos pretest en promedios de subescalas ELLCO en grupo-control; ³estimador de diferencia-en-diferencias del impacto final de la intervención experimental; ⁴d-Cohen utilizado como medida de tamaño del efecto (<.2=efecto pequeño; <.5=efecto moderado; >.8=efecto grande) *p<0.10 **p<0.05 ***p<0.01

Fuente: elaboración propia con datos estadísticos provenientes de escala ELLCO.

En seguida se calcula la segunda diferencia, esto es, mediante prueba *t* para grupos independientes se establece si el cambio pre-post en el grupo-tratamiento es significativamente mayor que el cambio pre-post en el grupo-control (Murnane y Willet, 2011). Ciertamente, cuando el crecimiento pre-post de calidad de las aulas para la enseñanza de la alfabetización emergente es significativamente mayor en el grupo-tratamiento respecto del control, se puede concluir que la intervención ha sido exitosa.

Mediante la primera diferencia se demostró que la intervención en las escuelas del grupo tratamiento elevó significativamente su calidad para la enseñanza de la alfabetización emergente respecto del grupo-control: el puntaje total de la calidad de las aulas para la alfabetización emergente de las escuelas del grupo-tratado —medido por el puntaje total de ELLCO— creció .90 puntos desde el pre al postest, mientras que la segunda diferencia, esto es, el incremento del mismo puntaje total de calidad en el grupo-control, es de .19. La diferencia-en-diferencias entre el impacto en el grupo-tratamiento respecto del impacto en

el control, indica que las aulas de prekínder en las escuelas del grupo-tratamiento tienen un puntaje ELLCO neto mayor en .71, en la medición final respecto de la inicial, diferencia significativa al $p < .0264$, con una medida de tamaño de efectos *d*-Cohen=1.3, lo que es considerado muy grande en la investigación internacional. Si se examina en profundidad la escala ELLCO, en el cuerpo de la Tabla 3, puede observarse también que los efectos creados por la intervención son muy elevados en 3 de las secciones, y en sus 2 subescalas.

En el caso de los salones de kínder, como se expresa en la Tabla 4, los resultados son reveladores del éxito de la intervención. El puntaje total de ELLCO como indicador general de la calidad del aula creció .90 puntos entre la medida inicial y la final. Esto es un impacto de gran magnitud en términos de tamaño de efectos. El *d* de Cohen revela que el crecimiento post *versus* pre en el grupo-tratamiento fue muy superior al del grupo control (una diferencia de .73), lo que genera un tamaño de efecto o impacto muy grande (1.06). Tres de las secciones y una subescala en aulas de kínder

tienen un impacto grande (sobre 0.80): currículo, libros y lectura de libros, lo impreso y lectura temprana, y lenguaje y alfabetización.

Al comparar las Tablas 3 y 4 puede inferirse que el impacto de la intervención es ligeramente más intenso en las aulas de pre-kínder. El significado de este resultado es que la intervención mejoró significativamente los puntajes del postest, en el grupo-tratamiento, respecto de los del pretest; lo que se denomina

“primera diferencia”. Pero, cuando se descuentan de esta primera diferencia los resultados del grupo-control, denominada “segunda diferencia”, la diferencia-en-diferencias obtenida revela que la intervención produjo cambios positivos de calidad en la mayoría de las dimensiones de ELLCO, después de descontar la influencia de hipótesis alternativas a la intervención que se encuentran incluidas en los puntajes del grupo-control.

Tabla 4. Impacto de la intervención en la calidad de los salones de clases preescolares de escuelas públicas de la provincia de Concepción, región del Biobío, Chile

Kínder						
Escalas y subescalas que miden calidad de los salones de clases	N	Diferencia post-pre Medias gr. exp. ¹	Diferencia post-pre Medias gr. cont. ²	Estim. difer. -en-difers ³	Error std	Tamaño efectos ⁴
Estructura del salón de clases	24	.54	.19	.35	.36	.48
Currículo	24	.75	.00	.75	.44	.90
Ambiente del salón de clases	24	.63	.11	.52	.36	.69
Ambiente del lenguaje	24	1.02	.33	.69	.46	.78
Libros y lectura de libros	24	1.00	.17	.83	.53	.88
Impreso-escritura temprana	24	1.17	.08	1.09***	.38	1.58
Lenguaje y alfabetización	24	1.05	.20	.85**	.41	1.18
ELLCO total	24	.90	.17	.73*	.38	1.06

¹Diferencia postest menos pretest en promedios de subescalas ELLCO en grupo-experimental; ²diferencia postest menos pretest en promedios de subescalas ELLCO en grupo-control; ³estimador de diferencia-en-diferencias del impacto final de la intervención experimental; ⁴d-Cohen utilizado como medida de tamaño del efecto (<.2=efecto pequeño; <.5=efecto moderado; >.8=efecto grande). *p<0.10 **p<0.05 ***p<0.01

Fuente: elaboración propia con datos estadísticos provenientes de Escala ELLCO.

Con el propósito de comparar los efectos detectados en las dimensiones de calidad estructural y de proceso educativo a nivel internacional se efectuó la medición del tamaño de los efectos producidos por la intervención experimental mediante la medida de magnitud de efectos *d* de Cohen (Cohen, 1992). Esta medición indica que la escala total ELLCO tiene un efecto de 1.3 en aulas de pre-kínder y de 1.06 en aulas de kínder, mismos que son considerados como “grandes”. Esto nos hace concluir que la intervención produjo un cambio muy grande de calidad total para la enseñanza de

la alfabetización en las aulas de ambos niveles de la escuela. Dos secciones de la escala tuvieron similar calificación: el área del “lenguaje y alfabetización” y el área de “lo impreso”, con valores *d* de Cohen, sobre 1. En síntesis, los resultados del macro experimento, esto es, los cambios que produjo la intervención sobre las dimensiones totales y específicas de calidad educativa de los salones de clase de las escuelas del grupo-tratamiento, comparadas con aquellos observados sin intervención, en el grupo control del estudio, revelan que el desarrollo profesional de las educadoras produjo

Tabla 5. Impacto de la intervención en la alfabetización emergente de alumnos preescolares de escuelas públicas de la provincia de Concepción, región del Biobío, Chile

Escala y subescalas que miden alfabetización emergente	N	Prekínder				
		Diferencia post-pre Medias gr. exp. ¹	Diferencia post-pre Medias gr. cont. ²	Estim. difer. -en-difers ³	Error std.	Tamaño efectos ⁴
Conciencia fonológica	109	1.94	1.54	.41	.66	.15
Conocimiento de lo impreso	109	1.18	1.83	-.65	.44	Sin
Conocimiento del alfabeto	109	3.78	4.52	-.74	.77	Sin
Lectura emergente	109	.07	.70	-.63	.43	Sin
Escritura temprana	109	9.64	8.74	0.90	1.28	.15
Lenguaje pasivo (TEVI-R)	109	6.28	6.67	-.39	1.44	Sin
PAI total	109	12.84	12.81	.03	1.67	Sin

¹Diferencia posttest menos pretest en promedios de subescalas PAI en grupo-experimental; ²diferencia posttest menos pretest en promedios de subescalas PAI en grupo-control; ³estimador de diferencia-en-diferencias del impacto final de la intervención experimental; ⁴d- Cohen utilizado como medida de tamaño del efecto (<.2=efecto pequeño; <.5=efecto moderado; >.8=efecto grande). *p<0.10 **p<0.05 ***p<0.01

Fuente: elaboración propia datos estadísticos provenientes de escala PAI.

un aumento significativo de calidad en las escuelas intervenidas en las dimensiones más importantes de la alfabetización emergente.

Sin embargo, los impactos de la intervención en el aspecto micro del estudio, esto es, sobre las medidas de alfabetización emergente al nivel individual de los niños preescolares, no son tan exitosos como los establecidos en el nivel macro. Como se observa en las Tablas 5 y 6, no se detectaron impactos significativos en las medidas de conciencia fonológica, conocimientos de lo impreso, ni en las distintas medidas de lenguaje oral utilizadas. Tampoco en alfabetización global (puntaje total de escala PAI). Además, no se detectan diferencias apreciables entre los niveles de prekínder y kínder. Una conclusión importante es que debe hacerse más para que los cambios de calidad efectuados por el desarrollo profesional en alfabetización emergente, al nivel del salón de clases, se traduzcan en cambios individuales más apreciables en los niños de pre y kínder.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como propósito medir el efecto de una experiencia de desarrollo profesional para educadoras, sobre calidad de los salones de clase y alfabetización emergente, de alumnos preescolares de escuelas públicas de la provincia de Concepción, Chile. Los resultados muestran un efecto positivo de la intervención, en kínder y en prekínder. La calidad de las aulas para la alfabetización emergente, tal y como ésta es medida por ELLCO, se incrementó significativamente, tanto en las secciones y subescalas, como en el nivel global. En la literatura internacional se han encontrados múltiples resultados convergentes. Dickinson y Caswell (2007), utilizando un programa de desarrollo profesional para educadoras de educación preescolar denominado Enriquecimiento del Ambiente para la Alfabetización (LEEP), encontraron efectos positivos, de moderados a grandes, sobre

Tabla 6. Impacto de la intervención en la alfabetización emergente de alumnos preescolares de escuelas públicas de la provincia de Concepción, región del Biobío, Chile

Kínder						
Escalas y subescalas que miden alfabetización emergente	N	Diferencia post-pre Medias gr. exp. ¹	Diferencia post-pre Medias gr. cont. ²	Estim. difer. -en-difers ³	Error std.	Tamaño efectos ⁴
Conciencia fonológica	108	2.61	1.93	.68	.55	.28
Conocimiento de lo impreso	108	1.57	.85	.72	.41	.39
Conocimiento del alfabeto	108	5.10	6.91	-1.81	.93	Sin
Lectura emergente	108	1.96	2.07	-.11	.58	Sin
Escritura temprana	108	4.52	3.83	.69	.98	.12
Lenguaje pasivo (TEVI-R)	108	4.26	5.50	-1.24	1.35	Sin
PAI total	108	10.67	8.68	1.98	1.49	.19

¹Diferencia postest menos pretest en promedios de subescalas PAI en grupo-experimental; ²diferencia postest menos pretest en promedios de subescalas PAI en grupo-control; ³estimador de diferencia-en-diferencias del impacto final de la intervención experimental; ⁴d-Cohen utilizado como medida de tamaño del efecto (<.2=efecto pequeño; <.5=efecto moderado; >.8=efecto grande). *p<0.10 **p<0.05 ***p<0.01

Fuente: elaboración propia datos estadísticos provenientes de Escala PAI.

todas las medidas de apoyo al desarrollo del lenguaje oral y a la alfabetización emergente, en las aulas de los establecimientos preescolares utilizados. Por su parte, Buysse *et al.* (2010) realizaron un estudio experimental para valorar los efectos de un programa de desarrollo profesional bilingüe sobre las prácticas pedagógicas en los salones de clases y el desarrollo del lenguaje y habilidades de alfabetización emergente. Los resultados fueron muy similares a los aquí informados: la intervención condujo a mejoramientos globales en la calidad de la enseñanza del lenguaje por parte de los docentes y en sus prácticas de alfabetización. En general, la premisa principal de la literatura internacional acerca del uso del desarrollo profesional como formato para elevar la calidad de los profesores, para por esa vía obtener mejores resultados en las habilidades de alfabetización emergente de los niños preescolares de escuelas públicas, ha sido ratificada —en términos globales— en este estudio: todos los resultados internacionales apuntan

a afirmar la existencia de un impacto positivo de los programas de desarrollo profesional sobre el ambiente general del salón de clases (Jackson *et al.*, 2006; Neuman y Cunningham, 2009), sobre las prácticas pedagógicas (Landry *et al.*, 2009; Wasik *et al.*, 2006), y sobre las habilidades de alfabetización emergente de los preescolares (Bierman *et al.*, 2008; Landry *et al.*, 2006; Wasik *et al.*, 2006).

Este estudio utilizó un conjunto de actividades instruccionales —provenientes de la literatura internacional—, para promover las habilidades de alfabetización emergente de los niños preescolares. Dichas actividades se basaron en una combinación de procesos pedagógicos dirigidos a elevar varios aspectos de la alfabetización emergente: desde fuerte énfasis en lectura compartida o dialógica en el hogar, hasta el fomento de toda clase de relaciones con libros y materiales impresos mediante establecimiento de bibliotecas, espacios de prelectura, disposición de textos y materiales impresos para conocimiento alfabético. El

desarrollo del lenguaje oral fue intensamente trabajado mediante dramatizaciones teatrales, conversaciones dirigidas, actividades de expansión de lenguaje y del vocabulario, y visitas a lugares específicos (jardines, parques) para desarrollar actividades de conversación y de conocimiento de nuevos conceptos asociados a experiencias novedosas u originales. En la literatura internacional existen múltiples estudios que respaldan estos hallazgos positivos de las prácticas instruccionales trabajadas en la intervención sobre el desarrollo del lenguaje oral, como importante dimensión de la alfabetización emergente (Arnold *et al.*, 1994; Whitehurst y Lonigan, 1998; Lonigan *et al.*, 1998; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992).

Respecto del nivel micro o individual del estudio, es decir, los efectos de la intervención sobre las habilidades individuales de alfabetización emergente de los niños preescolares, no se detectaron impactos significativos del programa en alfabetización emergente global (puntaje total de escala PAI) como tampoco en las medidas de conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso y lenguaje oral (TEVI-R). Finalmente, si se analizan los puntajes en niveles prekínder y kínder, tampoco se detectan diferencias significativas.

Desde el punto de vista del formato de la intervención, las educadoras de los cursos preescolares vivieron también un profundo cambio de perspectivas pedagógicas en el ciclo

de sesiones de desarrollo profesional. Se mejoró cualitativamente la disposición al diálogo y la participación de las docentes en las actividades instruccionales diarias, y mejoró también la estimulación en el desarrollo del lenguaje recibida por los niños desde sus educadoras. En este aspecto esta experiencia también concuerda con la investigación internacional reciente. A pesar de que no hay muchos estudios en esta línea, la literatura que da cuenta de los profundos efectos de estas instancias de desarrollo profesional en el área de la alfabetización emergente sobre el educador preescolar es muy estimulante (Buysse *et al.*, 2010; Dickinson y Caswell, 2007; Dickinson *et al.*, 2003; Lonigan *et al.*, 2011a; Wasik y Bond, 2001; Wasik *et al.*, 2006).

De estos resultados se puede concluir que la intervención basada en el desarrollo del lenguaje, utilizando como actividades instruccionales específicas aspectos que provienen de tres componentes de la investigación internacional de la alfabetización emergente y utilizando un ciclo de talleres de desarrollo profesional para educadores, fue eficiente en mejorar la calidad de las aulas, pero pareciera que es necesario estrategias instruccionales más eficientes para que este efecto que se produjo en calidad del aula, se traduzca en cambios individuales más apreciables en las habilidades individuales de alfabetización de los niños de prekínder y kínder.

REFERENCIAS

- ANGRIST, Joshua (2004), "American Education Research Changes Tack", *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, núm. 2, pp. 198-212.
- ARNOLD, Derek, Christopher Lonigan, Grover Whitehurst y Jeffery Epstein (1994), "Accelerating Language Development through Picture-Book Reading: Replication and extension to a videotape training format", *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, núm. 2, pp. 235-243.
- BIERMAN, Karen, Celene Domitrovich, Robert Nix, Scott Gest, Janet Welsh, Mark Greenberg, Clancy Blair, Keith Nelson y Sukhdeep Gill (2008), "Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI program", *Child Development*, vol. 79, núm. 6, pp. 1802-1817.
- BURGESS, Stephen y Christopher Lonigan (1998), "Bi-directional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a preschool sample", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 70, núm. 2, pp. 117-141.
- BUYSSE, Virginia, Dina Castro y Ellen Peisner-Feinberg (2010), "Effects of a Professional Development Program on Classroom Practices and Outcomes for Latino Dual Language Learners", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, núm. 2, pp. 194-206.

- CLAY, Marie (1979), *The Early Detection of Reading Difficulties*, Portsmouth, Heinemann.
- COHEN, Jacob (1992), "A Power Primer", *Psychological Bulletin*, vol. 112, núm. 1, pp. 155-159.
- COOK, Thomas (2001), "Sciencephobia: Why education researchers reject randomized experiments", *Education Next*, vol. 1, núm. 3, pp. 63-68.
- DICKINSON, David y Linda Caswell (2007), "Building Support for Language and Literacy in Preschool Classrooms through in-Service Professional Development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, núm. 2, pp. 243-260.
- DICKINSON, David y Catherine Snow (1987), "Interrelationships among Prereading and Oral Language Skills in Kindergartners from Two Social Classes", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-25.
- DICKINSON, David, Allysa McCabe y Kim Sprague (2003), "Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL): Individualizing early literacy instruction with a standards-based rating tool", *The Reading Teacher*, vol. 56, núm. 6, pp. 554-564.
- DURKIN, Dolores (1966), *Children Who Read Early*, Nueva York, Teachers College Press.
- ECHEVERRÍA, Max, María Herrera y Teresa Segure (2009), *TEVI-R. Test de vocabulario en imágenes*, Concepción, Universidad de Concepción.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1982), *Literacy before Schooling*, Exeter, Heinemann.
- GARCÍA-Huidobro, Juan Eduardo (2014), "Desarrollo profesional, reflexiones de cara a la carrera docente", *Docencia*, vol. 54, pp. 64-77.
- GOODMAN, Kenneth (1986), *What's Whole in Whole Language*, Portsmouth, Heinemann.
- HEATH, Shirley y Amanda Branscombe (1986), "The Book as Narrative Prop in Language Acquisition", en Bambi Schieffelin y Perry Gilmore (eds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic perspectives*, Norwood, Ablex, pp. 16-34.
- JACKSON, Barbara, Robert Larzelere, Lisa St.Clair, Marcia Corr, Carol Fichter y Harriet Egertson (2006), "The Impacts of Heads Ups! Reading on early childhood educator's literacy practices and preschool children's literacy skills", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, núm. 2, pp. 213-226.
- LANDRY, Susan, Jason Anthony, Paul Swank y Pauline Monseque-Bailey (2009), "Effectiveness of Comprehensive Professional Development for Teachers of at-Risk Preschoolers", *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, núm. 4, pp. 448-465.
- LANDRY, Susan, Paul Swank, Karen Smith, Michael Assel y Susan Gunnewig (2006), "Enhancing Early Literacy Skills for Preschool Children: Bringing a professional development model to scale", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 39, núm. 2, pp. 306-324.
- LONIGAN, Christopher, Stephen Burgess, Jason Anthony y Theodore Barker (1998), "Development of Phonological Sensitivity in Two-to Five-Year-Old Children", *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, núm. 2, pp. 294-311.
- LONIGAN, Christopher, JoAnn Farver, Beth Phillips y Jeanine Clancy-Menchetti (2011a), "Promoting the Development of Preschool Children's Emergent Literacy Skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models", *Reading and Writing*, vol. 24, núm. 3, pp. 305-337.
- LONIGAN, Christopher, Nicholas Allan y Matthew Lerner (2011b), "Assessment of Preschool Early Literacy Skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities", *Psychology in the Schools*, vol. 48, núm. 5, pp. 488-500.
- MURNANE, Richard y John Willet (2011), *Methods Matter. Improving causal inference in educational and social science research*, Nueva York, Oxford University Press.
- NEUMAN, Susan y Linda Cunningham (2009), "The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices", *American Educational Research Journal*, vol. 46, núm. 2, pp. 532-556.
- NEUMAN, Susan y Tanya Wright (2010), "Promoting Language and Literacy Development for Early Childhood Educators: A mixed-methods study of coursework and coaching", *The Elementary School Journal*, vol. 111, núm. 1, pp. 63-86.
- ORELLANA-García, Pelusa y Carolina Melo-Hurtado (2014), "Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 6, núm. 13, pp. 113-128.
- PAPPAS, Christine y Elga Brown (1987), "Young Children Learning Story Discourse: Three cases studies", *Elementary School Journal*, vol. 87, núm. 4, pp. 455-466.
- POWELL, Douglas, Karen Diamond, Margaret Burchinal y Matthew Koehler (2010), "Effects of an Early Literacy Professional Development Intervention on Head Start Teachers and Children", *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, núm. 2, pp. 299-312.
- RAMEY, Sharon y Craig Ramey (2006), "Early Educational Interventions: Principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs", en David K. Dickinson y Susan B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, Nueva York, Guilford Press, pp. 445-459.
- RIMM-Kaufman, Sara, Robert Pianta y Martha Cox (2000), "Teacher's Judgements of Problems in the Transition to Kindergarten", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, núm. 2, pp. 147-166.

- SHADISH, William, Thomas Cook y Donald Campbell (2002), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Boston, Houghton Mifflin.
- SKIBBE, Lori, Carol Connor, Frederick Morrison y Abigail Jewkes (2011), "Schooling Effects on Preschoolers' self-Regulation, Early Literacy, and Language Growth", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, núm. 1, pp. 42-49.
- SMITH, Miriam, Joanne Brady y Louisa Anastasopoulos (2008), *Users Guide to Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) Pre-K Tool*, Baltimore, Brookes.
- SNOW, Catherine y David Dickinson (1991), "Skills that Aren't Basic in a New Conception of Literacy", en Alan Purves y Edward Jennings (eds.), *New Conceptions of Literacy*, Albany, Suny Press, pp. 179-191.
- SNOW, Catherine, Susan Burns y Peg Griffin (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington DC, National Academy Press.
- STRASSER, Katherine, María Rosa Lissi y Macarena Silva (2009), "Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción", *Psyche*, vol. 18, núm. 1, pp. 85-96.
- SULZBY, Elizabeth y William Teale (1991), "Emergent literacy", en Rebecca Barr, Kamill Michael, Mosenthal Peter y David Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, Nueva York, Longman, pp. 727-758.
- TEALE, William y Elizabeth Sulzby (1986), *Emergent Literacy: Writing and reading*, Norwood, Ablex.
- TIETZE, Wolfgang y Susanne Viernickel (2010), *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad*, Santiago de Chile, Editorial LOM.
- TREVIÑO, Ernesto, Gabriela Toledo y René Gempp (2013), "Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 50, núm. 1, pp. 40-62.
- TUMMER, William, Michael Herriman y Andrew Nesdale (1988), "Metalinguistic Abilities and Beginning Reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 23, núm. 2, pp. 134-158.
- VALDEZ-Menchaca, Martha y Grover Whitehurst (1992), "Accelerating Language Development through Picture Book Reading: A systematic extension to Mexican day-care", *Developmental Psychology*, vol. 28, núm. 6, pp. 1106-1114.
- VILLALÓN, Malva y Andrea Rolla (2000), *Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- WASIK, Barbara y Mary Bond (2001), "Beyond the Pages of a Book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms", *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, núm. 2, pp. 243-250.
- WASIK, Barbara, Mary Bond y Annemarie Hindman (2006), "The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 1, pp. 63-74.
- WHITEHURST, Grover y Christopher Lonigan (1998), "Child Development and Emergent Literacy", *Child Development*, vol. 69, núm. 3, pp. 848-872.
- YOSHIKAWA, Hirokazu, Diana Leyva, Catherine Snow, Ernesto Treviño, Clara Barata, Christina Weiland y Mary Arbour (2015), "Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes", *Developmental Psychology*, vol. 5, núm. 3, pp. 309-322.

El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile

ROLANDO POBLETE MELIS*

La presencia de niños migrantes en las escuelas de Chile ha exigido asumir un conjunto de desafíos con el fin de lograr su inclusión educativa. En ese contexto, a través de una investigación de carácter cualitativo llevada a cabo en cuatro escuelas básicas y un liceo de la ciudad de Santiago de Chile, se buscó conocer la forma en que los centros educativos incluyen, en el currículo habitual, la diversidad que representan niños y niñas migrantes, así como las adaptaciones que realizan los y las docentes para asegurar su aprendizaje. Entre los principales resultados se evidencia que las escuelas, por lo general, realizan celebraciones del día de la independencia y muestras culinarias, y con ello “folclorizan” la diversidad. No existe una estrategia sostenida en el tiempo que tenga por objetivo escalar en los niveles de adaptación curricular para asegurar la inclusión.

The presence of migrant children in Chilean schools has posed a series of challenges regarding their inclusion in the education system. Qualitative research was conducted in four elementary schools and in one lycée in Santiago de Chile to explore how educational establishments' standard curriculums include the diversity represented by migrant children, as well as the adaptations made by teachers to make sure they are learning. The main findings show that schools generally organize independence day celebrations and culinary events, confusing the issue of diversity with folklore. No lasting strategy exists to increase the levels of curricular adaptation to ensure inclusiveness.

Palabras clave

Sistema educativo
Estudiantes extranjeros
Educación inclusiva
Acceso a la educación
Currículo

Keywords

Education system
Foreign students
Inclusive education
Access to education
Curriculum

Recepción: 20 de marzo de 2017 | Aceptación: 17 de julio de 2017

* Académico e investigador del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile (Chile). Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: políticas públicas, migraciones, diversidad y educación. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con C. Galaz y C. Frías), *Políticas públicas e inmigración. ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile?*, Santiago, Universitaria; (2017, en coautoría con C. Galaz y C. Frías), “Las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile”, *Revista del CLAD Democracia y Desarrollo*, núm. 68, pp. 169-204. CE: rpoletem@uccentral.cl

ANTECEDENTES

La discusión en torno al currículo escolar, su orientación y énfasis ha alcanzado gran actualidad debido al creciente desafío de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo global (Johnson, 2015). A su vez, el reconocimiento de la condición plural y multicultural de las sociedades actuales, y por ende, de la escuela, demanda repensar el sentido de la educación y, como consecuencia, qué se enseña y cómo se enseña; lo anterior abre un debate en el que se entrecruzan tanto posiciones político pedagógicas, como expectativas educativas y sociales (Jimenez y Fardella, 2015).

Hay quienes ven como un éxito que los sistemas educativos se planteen estos desafíos (Batallán y Campanini, 2007), porque finalmente se trata de avanzar hacia el necesario respeto y reconocimiento de la diversidad. Esto es más claro si se acepta que muchos de los cambios a los aspectos propios del currículo, su teoría y práctica, han estado dirigidos más por presiones socioculturales externas y políticas, que por análisis sistemáticos internos que den cuenta de lo que realmente ocurre en las escuelas (Gay, 1995). Es un avance, por lo tanto, que los centros escolares sean capaces de comprender su propia realidad en atención a su condición multicultural.

Con la llegada del nuevo siglo, Chile se ha transformado en polo de atracción para diversos colectivos migrantes provenientes, en su mayoría, de los países de la región; así lo evidencian los distintos estudios (Martínez, 2003, Stefoni, 2003, Poblete *et al.*, 2015) y bases de datos existentes al respecto (CASEN, 2007, 2014, 2016; DEM, 2015). Respecto de su distribución por nacionalidad, el colectivo peruano ocupa el primer lugar (31 por ciento), seguido por argentinos (16 por ciento), bolivianos (8.8 por ciento) y colombianos (6.1 por ciento). En cuanto a género se estima que del total de población migrante en Chile, 52.6 por

ciento son mujeres y 47.2 por ciento hombres (DEM, 2015).

Otros datos relevantes ponen en evidencia que 23 por ciento de la población migrante está en condición de pobreza multidimensional,¹ y que sus niveles de hacinamiento crítico son altos en comparación a la población chilena, lo que se traduce en mayor vulnerabilidad.

Aunque la mayor parte de la población que llega al país se encuentra en edad económicamente activa, con el proceso de reunificación familiar a partir del año 2000 (Pavez, 2012) también ha arribado población infantil que demanda servicios educativos en los territorios en los que se han asentado con sus familias: de los 3 millones 550 mil niños y niñas matriculados en el sistema educacional en Chile al año 2015, 30 mil 625 son extranjeros, y de ellos el 68 por ciento cursa educación básica (MINEDUC, 2015). Como en el caso de la población adulta, la mayor parte proviene de los países de la región, es decir, mayoritariamente peruanos y colombianos.

Recientemente también se han incorporado al sistema educacional estudiantes haitianos. Aunque se trata de un número bajo, su presencia plantea desafíos para las escuelas respecto de su inclusión, su acceso al currículo y su participación en el aprendizaje. El propio Ministerio de Educación de Chile ha promovido, a través de normativas y decretos, no sólo el acceso de niños y niñas migrantes al sistema educacional, sino también su permanencia y progreso, y ha instruido a las escuelas para que lleven a cabo las adaptaciones que sean necesarias para asegurar su plena inclusión.

Si se considera que históricamente Chile se ha concebido a sí mismo como una isla (Johnson, 2015), y que la escuela se ha ordenado desde una perspectiva normalizadora y excluyente, que apuesta por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete, 2009), resulta relevante conocer la forma en que las escuelas abordan la presencia

¹ Metodología de medición de pobreza desarrollada por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile que integra cuatro dimensiones: acceso a educación, salud, vivienda, y trabajo y seguridad social.

de niños y niñas migrantes —las adaptaciones curriculares que llevan a cabo para asegurar el acceso al aprendizaje, o la manera en que visibilizan la diversidad— para identificar los pasos que se están dando para promover la inclusión educativa. Cabe decir que en la base de estas interrogantes existe una cierta concepción acerca de la diversidad que encarnan los y las migrantes, aspecto que influye de manera determinante en los niveles de aceptación que viven niños y niñas en las escuelas. Esos son precisamente los ejes temáticos que se desarrollan en este artículo.

El texto deriva de una investigación realizada en el año 2016 para la Superintendencia de Educación de Chile, que tuvo un alcance más amplio asociado a identificar las trayectorias de inclusión educativa de niños y niñas migrantes en cuatro escuelas y un liceo de la ciudad de Santiago. Concretamente, en este artículo se busca responder a la pregunta sobre cuáles son las estrategias que los centros educativos —con presencia de población extranjera— llevan a cabo para garantizar el acceso al currículo y al aprendizaje en un marco de respeto a la diversidad y, a la vez, identificar las dificultades o desafíos que enfrentan en ese esfuerzo.

ALCANCES TEÓRICOS

La presencia de grupos minoritarios al interior de las escuelas —y en especial el trabajo con la diversidad como herramienta para la promoción de aprendizajes— han sido tratados ampliamente en la literatura educativa (Bernstein, 1990; Ogbu, 1991; Banks, 1994; Carrasco, 1998; Lluch, 2005; Johnson, 2015); en tales obras se afirma que, por lo general, la escuela —y en especial el currículo— tienden a mostrar conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante, lo que margina las experiencias de quienes no forman parte de ella. En esa línea, se sostiene que el currículo es una forma de selección cultural del grupo dominante que permite la transmisión de la herencia cultural, y por ello tiene un sentido

altamente homogeneizador y limitado respecto de la diversidad cultural (Johnson, 2015).

El punto más complejo está en que dicha selección cultural “no es un proceso azaroso y neutro, sino intencional, que compromete una visión de ser humano y de sociedad, y que, por consiguiente, está cargado ideológica y valóricamente” (Magendzo, 1991: 8). Esa visión, además, coincide con individuos de una clase social, un grupo étnico, una raza y una orientación sexual única: clase media, blancos, europeos y heterosexuales (Grant y Sleeter, 1989; McCarthy, 1994; Flecha, 1994; Poblete, 2009). En resumen, el currículo, desde la perspectiva de la educación tradicional, selecciona, pondera y oculta; disminuye las posibilidades de lograr una percepción plural del mundo al imponer formas de pensar uniculturales y homogeneizantes (Rodríguez, 1995). Por cierto, esta es la raíz de un conjunto de situaciones que se manifiestan bajo la forma de deficientes rendimientos académicos y problemas de adaptación de los y las alumnas pertenecientes a los grupos sociales no hegemónicos, lo cual abre paso a la desigualdad, la exclusión y la marginación (Poblete, 2009).

A pesar de lo anterior, la heterogeneidad y diversidad del alumnado es una característica de las sociedades actuales (Arnaiz *et al.*, 2017); es por ello que se hace necesaria una forma distinta de encuentro basada en el diálogo intercultural (Johnson, 2015); esto plantea, en primer término, la importancia de establecer un nuevo paradigma en la educación, centrado en el respeto a los y las estudiantes, y en las contribuciones que ellos pueden hacer a los procesos educativos (Gento, 2006). En el ámbito curricular la perspectiva intercultural implica “otorgar valor a la diferencia, promoviendo acciones e iniciativas colaborativas y cooperativas en las aulas para acentuar la interacción entre alumnos inmigrantes y alumnos autóctonos” (Leiva, 2017: 217).

Ésta ha sido la tendencia que han seguido los países que han avanzado en el desarrollo de nuevos marcos curriculares, como

es el caso de algunos miembros de la Unión Europea (Edwards y López, 2008) o Canadá; se trata de países que asumen la importancia del reconocimiento normativo —legal y político— de la diversidad cultural (McAndrew y Rossell, 2000). En el caso de Chile, aunque hay avances relacionados con la presencia de decretos y normas que favorecen el acceso de la población migrante a las escuelas, existen notorias fallas en los programas de acogida al sistema educacional (Jimenez *et al.*, 2017), lo que repercute en la manera de abordar la diversidad al interior de las escuelas.

La instalación de un currículo intercultural —entendido como aquel que propone la renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas y de contenidos, con el propósito de abrir a niños y niñas a la experiencia de otras trayectorias culturales (Chiodi y Bahamondes, 2001)— es una exigencia en este nuevo contexto, y supone apropiarse de una visión de futuro indeterminado y de continua transformación de la realidad (Pinto, 2000). Lo anterior no sólo porque así se aporta a la construcción de sociedades democráticas e inclusivas, sino también a la eficacia, la equidad y la calidad (Escarbajal, 2014).

Sin embargo, no basta con enunciar, a modo de principio de lo políticamente correcto, la importancia de la diversidad; también se debe analizar el enfoque ideológico desde el que se realizan propuestas a nivel educativo (Lluch, 2005). De acuerdo a Muñoz (2001), existen tres opciones a partir de las cuales se ha constituido mayor evidencia: políticas asimilacionistas, políticas integracionistas y políticas interculturales. Las primeras refieren a la absorción de toda la sociedad, que se supone homogénea, a un grupo determinado, ya que se concibe a la diversidad como un problema. Las políticas integracionistas apuestan por la creación de una cultura común que recoja las aportaciones de los grupos que entran en articulación, mientras que las políticas interculturales admiten la diferencia cultural y buscan la interrelación entre grupos diversos y la incorporación de valores diferentes.

En el caso de los países latinoamericanos, ha existido un esfuerzo institucionalizado por promover una identidad nacional fundada en valores propios que resaltan la uniformización y las políticas de asimilación (Novaro, 2016); en esta lógica, la escuela es el instrumento ideal para conformar esa identidad. De esta forma, la discusión en torno al trabajo con la diversidad, así como las adaptaciones curriculares que hace la escuela, tienen un profundo sentido político que implica una cierta visión del otro. En esa línea, Dietz *et al.* sostienen que los procesos de interculturalización educativa forman parte hoy de una

...re-definición y re-imaginación del Estado nación, así como también de las relaciones entre el Estado y las sociedades contemporáneas, y que sus alcances también implican el estudio interdisciplinario de las estructuras y procesos inter-grupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas a partir de las "políticas de identidad" (2014: 27).

Precisamente, el proceso de construcción de la identidad nacional en el marco de los procesos migratorios se ha visto tensionado por la presencia de los y las migrantes, de forma tal que la migración proveniente de Latinoamérica, a diferencia de la europea, ha sido considerada como una invasión incivilizada que se asienta en el territorio apropiándose de espacios y empleos que no le corresponden (Novaro, 2014).

Para otros autores (Ytarte, 2005), la reflexión está en un nivel anterior, es decir que, una vez que se señalan los enfoques teóricos de la diversidad, después debe transitarse a modelos educativos que incluyen una perspectiva intercultural con principios que deben ser promovidos, como los derechos de los grupos minoritarios, la lucha contra los prejuicios, la búsqueda de una integración interétnica y la adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado (Chiodi y Bahamondes, 2001).

Al respecto, y para el caso de Latinoamérica, Dietz (2012) identifica tres paradigmas que dan cuenta de la forma en que se ha implementado la educación intercultural: desigualdad, diferencia y diversidad; es este último el que cuestiona los procesos asimilacionistas, respeta las diferencias sin esencializarlas, y evita ignorar los conflictos que surgen de las interacciones entre grupos diversos.

En cuanto al trabajo curricular, existen modelos de integración de contenidos que permiten visibilizar la diversidad en la acción tradicional de la escuela y que resultan coherentes con los principios de la educación intercultural (Banks, 1989 y 1994; Gibson, 1991; McCarthy, 1994; Muñoz, 2001; Ytarte, 2005; Lluch, 2005; Poblete, 2009; Escarbajal, 2011). Entre éstos es posible mencionar:

- i. El enfoque de las contribuciones, que aboga por la incorporación de contenidos tales como festividades y celebraciones propias de los grupos étnicos y minoritarios. Este tipo de enfoque es utilizado a menudo en la escuela primaria, y es una forma efectiva de aproximar a los alumnos, paulatinamente, a las diversas manifestaciones culturales.
- ii. El enfoque aditivo, que incorpora en el currículo contenidos culturales, conceptos y temas sin cambiar su estructura básica, propósitos y características. Este enfoque puede lograrse con la inclusión de textos, unidades o cursos en el currículo sin cambiar su marco estructural. Puede, además, ser una primera fase en una reforma más radical del currículo diseñada para transformar su estructura total e integrarlo con contenidos étnicos, perspectivas y marcos de referencia.
- iii. El enfoque de la transformación, que supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículo y facilita a los estudiantes ver conceptos,

hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista; además, permite cultivar actitudes y destrezas relevantes para el desarrollo intercultural.

- iv. El enfoque de la perspectiva de la acción crítica (Lluch, 2005), que extiende las transformaciones del currículo al capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones personales, sociales y cívicas relacionadas con los conceptos, problemas y temas que han estudiado. Su objetivo es empoderar a los alumnos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social y alcanzar una conducta responsable ante situaciones de injusticia, discriminación y marginación.

Más allá de estos modelos, es importante superar la visión restrictiva del currículo y situarlo como un conjunto integrado que constituye la “experiencia vital” de los estudiantes en un centro educativo; es decir que el currículo es mucho más que un listado de contenidos, porque “condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación-rechazo, explícitos y/o encubiertos, etcétera” (Lluch, 2005: 181). De esta forma, una reforma del currículo no es sólo una cuestión de contenidos, sino que también implica repensar globalmente la educación, y las formas de pensar y de hacer escuela, así como la renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas y de análisis y reflexión del quehacer educativo (Cañulef, 1998).

Por cierto, éste es un camino complejo en el que se entrecruzan diversos factores, tales como las políticas educativas del país de acogida, y la disposición de las escuelas y de los propios docentes para llevar a cabo transformaciones curriculares para acoger a la diversidad y promover la inclusión. Estos temas serán abordados en el apartado de resultados.

METODOLOGÍA

El objeto del estudio estuvo conformado por las estrategias que los centros educativos, con presencia de población extranjera, llevan a cabo para garantizar el acceso al currículo y al aprendizaje en un marco de respeto a la diversidad, todo ello desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes. El estudio fue realizado bajo un enfoque cualitativo descriptivo, considerando la visión de los actores señalados como eje, tanto para el proceso de recolección de información como para su posterior análisis. Consecuentemente, se priorizaron métodos y técnicas cualitativas con el fin de recoger los significados que los sujetos le otorgan a su realidad (Ruiz, 2012).

La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas básicas y un liceo de cuatro municipios de la ciudad Santiago de Chile: Santiago, Recoleta, Independencia y Quilicura. Se trata, para todos los casos, de centros de carácter público dependientes de la administración de los gobiernos locales. Los tres primeros municipios concentran la mayor cantidad de población extranjera en el país (INE, 2002; CASEN, 2013); también se incorporó Quilicura debido a la presencia de población haitiana, dados los desafíos idiomáticos que ello implica para las escuelas. En cada uno de estos municipios se escogió el centro educativo con mayor matrícula de niños migrantes, que fluctúa desde 20 (Quilicura), hasta casi 50 por ciento (Independencia, Recoleta y Santiago).

En los establecimientos escogidos se aplicaron entrevistas semiestructuradas a sus respectivos directores/as, además de profesores/as jefes o tutores de cursos con presencia de niños/as migrantes. En forma adicional en cada escuela se realizó un grupo focal con niños/as migrantes y otro con niños/as chilenos; para su conformación se consideraron criterios de homogeneidad y heterogeneidad. De esta forma, se realizaron en total 10 entrevistas a directivos y docentes, y 10 grupos de discusión (5 con niños migrantes y 5 con niños

chilenos). Los datos arrojados por las entrevistas fueron trabajados a partir del análisis de discurso en atención a sus dimensiones de uso de lenguaje, comunicación, creencias y la interacción en situaciones de índole social (Amezcuza y Gálvez, 2002).

En el análisis que se presenta a continuación se muestran, desde la perspectiva de los distintos agentes que participaron en el estudio, los elementos relativos a las acciones que llevan a cabo las escuelas —en particular a nivel curricular— con el fin de abordar la diversidad que supone la presencia de niños y niñas migrantes, y asegurar el acceso al aprendizaje para todos. Concretamente, se trabajaron dos categorías de análisis: estrategias y adaptaciones curriculares; y desafíos para el desarrollo de adaptaciones curriculares, las cuales fueron desarrolladas a partir de la triangulación de datos y de investigadores/as, siguiendo al respecto lo propuesto por Benavides y Gómez-Restrepo (2005). Finalmente, se incorporan algunos relatos que emergieron desde las entrevistas con el fin de otorgar mayor fuerza a las ideas expresadas.

RESULTADOS

Estrategias y adaptaciones curriculares: visibilidad y folclorización

En las escuelas analizadas en este estudio se ensayaron diversas adaptaciones curriculares de acuerdo al perfil del alumnado que atienden. Estas adaptaciones no fueron propuestas desde el Ministerio de Educación, es decir, responden a los diagnósticos que las propias escuelas han realizado.

Éste es un primer punto relevante que pone en evidencia que la presencia de niños y niñas migrantes en las escuelas ha motivado la creación de diferentes estrategias para facilitar su acceso al aprendizaje; no obstante, mientras que algunas adaptaciones han sido incorporadas en forma planificada, otras han quedado en un nivel de pruebas piloto o experiencias aisladas. En todos los casos, la mayoría de estos

cambios se ha ido realizando paulatinamente en algunas asignaturas como lenguaje, historia y artes. Emergen, como ejemplos, las asignaturas de historia y geografía y ciencias sociales como los ámbitos donde más se han introducido contenidos relacionados con los contextos de referencia de niños y niñas migrantes; es el caso también de lenguaje y comunicación, donde se han incorporado autores/as de otros países, principalmente de literatura latino y centroamericana, y donde también se han diversificado las acepciones cotidianas validadas en diferentes zonas de Latinoamérica (usos del castellano en diversos países). También desde los ámbitos artístico y musical, y deportivo, destacan acciones promotoras de aceptación de la diversidad y de rechazo a la discriminación (murales, artes plásticas con orientación intercultural, rescate de música latinoamericana y juegos deportivos que estimulan la cooperación, más que la competencia).

Se destaca que buena parte de estas adaptaciones dependen más bien del profesorado; de hecho surgen desde ellos mismos, y no corresponden necesariamente a una política institucional que gestiona el currículo para introducir modificaciones. Aunque esto es positivo, también puede representar un sesgo, toda vez que, por lo general, entran en juego las creencias de los docentes, mismas que muchas veces representan un riesgo para los procesos educativos comprometidos con el respeto a la diversidad (López e Hinojosa, 2012).

En ese plano, estas adaptaciones responden a las coyunturas que los profesores van experimentando en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, y buscan que los contenidos y competencias a lograr sean accesibles para todo el grupo de clase, dadas las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia nacional. Lo anterior da cuenta, en parte, de los principios de una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000).

Buena parte de las modificaciones o adaptaciones que llevan a cabo las escuelas tienen que ver con el nivel de accesibilidad, es decir,

con el propósito de lograr que el contenido curricular llegue a toda la comunidad. En ese sentido se enfatizan, frente a la comunidad inmigrada presente en las escuelas, elementos visuales comunicativos que explican aspectos centrales de los contenidos, por ejemplo, carteles adaptados a diferentes usos del castellano, y en casos puntuales, en creole, para la población de Haití.

Dentro de las escuelas analizadas se da especial relevancia a la presencia del sello intercultural en los espacios educativos: se pueden ver murales con diversas expresiones, por ejemplo, banderas de los principales países de procedencia del alumnado, exposición de muestras culturales, culinarias, etcétera. Con esto se busca visibilizar el reconocimiento de la comunidad inmigrada al interior de la escuela, y reforzar el sentido de pertenencia del alumnado de origen extranjero al centro educativo.

Acá en la escuela [se] integra mucho lo que es su cultura, por ejemplo el día de Haití, sus bailes, de hecho sus vestimentas le han dado bastante importancia, incluso, es más el hecho de que ellos se reúnan, de que hablen, que se expresen, incluso antes les poníamos hasta música de ellos para que ellos se sintieran como en casa, y teníamos todos bailando ahí (entrevista a docente).

Este nivel de trabajo se corresponde con el enfoque de las ideas expuestas anteriormente (Lluch, 2005; Poblete, 2009; Escarbajal, 2011), en tanto que, por ejemplo, el día de Haití es un primer esfuerzo por visibilizar la presencia de niños y niñas migrantes en la escuela, aunque, por cierto, de forma todavía aislada.

No podemos flexibilizar el currículum, pero sí a través de trabajo de tipo transversal. A través de la colaboración de los participantes de la escuela, aplicando las ideas de todos, así nosotros hemos cambiado eventos que se hacían, haciendo cosas multiculturales donde han participado los niños y

han presentado sus bailes, la idiosincrasia que ellos tienen (entrevista a docente).

En este punto aparece un elemento central, que es la percepción de los docentes en torno a que el currículo no se puede modificar, dada su alta estructuración. Sin embargo, desde el propio Ministerio de Educación de Chile se sostiene que las bases curriculares otorgan “a los establecimientos la libertad de expresar su propia diversidad, construyendo propuestas [curriculares] propias que respondan a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (MINEDUC, 2013: 10). De ahí que existe una suerte de contradicción entre la forma en que se concibe la flexibilidad curricular en el Ministerio de Educación, y la manera en que los y las docentes la llevan al espacio del aula. En esa línea, algunos estudios sostienen que no se cuenta con mecanismos de adaptación y flexibilización que permitan a los establecimientos y a los profesores diversificar la respuesta educativa para la población escolar, e incluso sostienen que la normativa no considera “lineamientos técnicos ni procedimientos que permiten flexibilizar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos que no cumplen con los requisitos del marco curricular común” (Duk y Loren, 2010: 189). Las mismas autoras concluyen que debido a estas situaciones los profesores enfrentan una serie de obstáculos para definir planes pertinentes respecto de la realidad y necesidades de sus estudiantes.

En otro plano, algunos grupos de niños y niñas, extranjeros y chilenos, afirman que el encuentro intercultural se realiza mediante actividades diversas que fomenta el profesorado. Estas actividades han abierto un espacio para que los niños extranjeros puedan participar, y abordan temáticas que despiertan su interés en torno a ámbitos relacionados a sus países de origen. En estas instancias los niños comparten historias sobre sus culturas, o generan iniciativas propias. Por ejemplo, un grupo de niñas y niños peruanos compartió en una convivencia

platos típicos de Perú, y mostraron sorpresa y orgullo al ver que el resto de sus compañeros disfrutó de este momento. Este tipo de actividades posibilita un encuentro entre todo el alumnado, y muestra otras historias y saberes que por medio de ellos se pueden conocer, con lo cual se generan momentos particulares de integración.

E: ¿qué fue lo que hicieron específicamente en la actividad?

N1: presentamos información sobre la cultura del Perú y de Colombia igual. Ecuador también.

E: ¿y los chicos chilenos qué hicieron?

N1: sobre su cultura.

N2: cada estudiante hacía sobre sus creencias.

E: ¿y después se lo comentaban y hacían intercambios de estas historias?

N1: nosotros hicimos una degustación de ceviche y comimos casi nada.

E: ¿qué les dijeron los demás chicos chilenos?

N1: que querían más.

N2: que realmente les gustó.

E: y ¿además de esta actividad han hecho otras actividades que tengan ese fin?

N1: en artes hicimos cerámica de cada origen.

E: y estas actividades que han hecho ustedes, donde han podido investigar sobre sus culturas ¿a ustedes les gustan? ¿Creen que son necesarias de hacer acá?

N1: sí, porque por ejemplo, ellos algunas veces les interesan más su cultura, por ejemplo, nosotros también nos interesa más aprender sobre nuestras culturas (grupo de discusión, niños/as migrantes).

En ese relato se pone en evidencia el valor de “mostrar la diversidad”, dado que no sólo permite conocer otras culturas sino también avanzar hacia una mirada más respetuosa del otro y, por tanto, impacta a nivel de las relaciones. Al respecto, otras investigaciones (Poblete, 2009) han evidenciado que los

centros educativos que reconocen su diversidad y la hacen visible, tienen mejores posibilidades de reducir conductas prejuiciosas y discriminatorias hacia los grupos minoritarios en su interior.

Desafíos para el desarrollo de las adaptaciones curriculares: avances y pendientes

La casi totalidad de los actores entrevistados, particularmente directivos y docentes, destacan que aún queda mucho por avanzar y que se requiere de modificaciones al currículo para considerar la presencia de los niños y las niñas migrantes. Por tanto, es claro que se requiere una reforma más significativa del currículo, en especial porque las adaptaciones que más suelen nombrarse dentro de las escuelas tienen que ver con los tiempos, la metodología y tipología de ejercicios, las actividades transversales y extracurriculares y, especialmente, la evaluación. De esta forma, es posible apreciar que también hay algunas acciones que podrían ser calificadas como parte de un enfoque aditivo de transformación curricular, cuyo énfasis está puesto en la consideración de contenidos culturales integrados al currículo sin que ello haya implicado cambios en su estructura básica (Lluch, 2005).

Un tema relevante en el marco de las adaptaciones curriculares, y que de hecho las justifica, es lo relativo a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Duk y Loren, 2009). Al respecto, se destaca que un conocimiento que han adquirido como profesores y directivos es que la concepción del tiempo es diferenciada según los marcos culturales. Por tanto, en algunas escuelas han visto la necesidad de adaptar no sólo los espacios, sino también los tiempos sociales tradicionales que son contemplados para las actividades, tanto las programáticas como las extracurriculares (obviamente con un límite normativo que permita el desarrollo del proceso educativo). Por ejemplo, las reuniones con padres y madres suelen comenzar con algo de retraso y, a la vez, pueden alargarse

más de lo esperado. Asimismo, se destaca que teniendo en cuenta las características de algunos alumnos, se les da más tiempo para poder asimilar los contenidos:

Existen alumnos/as con excelente preparación en matemáticas y son lumbreras en esa asignatura, pero que van más lentos en otros ramos como lenguaje porque no es su idioma nativo, por ejemplo (entrevista a directivo).

En varias escuelas los docentes mencionan cambios a nivel metodológico en las asignaturas: cuando comenzaron a llegar alumnos de origen extranjero lograron evidenciar que a muchos de ellos les habían enseñado, por otros canales y por otros medios, a desarrollar ciertos contenidos (por ejemplo, ciertas operaciones matemáticas las desarrollaban de otra manera, aunque llegaban a los mismos resultados). Por tanto, ante estas situaciones el cuerpo docente comprendió que tenía que diversificar algunas prácticas educativas, aceptar los conocimientos que portaban los niños y niñas, y modificar las metodologías de enseñanza. Otros docentes destacan que las formas culturales de ser del alumnado extranjero (especialmente se mencionan los colectivos colombiano y dominicano) han llevado a variar la metodología de enseñanza, de una más introspectiva, a otra en la que se desarrollan prácticas de diálogo, discusión y exposición. Esto resulta interesante porque muestra el grado de involucramiento de los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje y expresa que hay una disposición positiva que resulta clave para lograr cambios de mayor envergadura. Con base en lo anterior, sostenemos que un tema esencial a la hora de entender la problemática del profesorado que trabaja con alumnos culturalmente diversos es el de las actitudes hacia esos niños y hacia la diversidad como tal (Jordán, 1994), ya que es el factor que en los casos estudiados ha permitido llevar a cabo modificaciones curriculares.

Por otro lado, los docentes enfatizan constantemente que las variaciones más comunes tienen que ver con la introducción de talleres y actividades extracurriculares según los intereses del alumnado. Esto significa que, si bien existen elementos que trascienden los marcos culturales, y que tienen que ver con la edad de los alumnos (talleres deportivos, expresión artística, etcétera), otros se relacionan con las prácticas culturales de sus colectivos (sobre todo los bailes como salsa, bachata y merengue).

En algunas escuelas también se enfatiza la adaptación en las formas de evaluación. En ese sentido destaca que la experiencia acumulada de algunos centros con más presencia de población inmigrada a lo largo del tiempo les ha llevado a la convicción de que no podían continuar con las tradicionales formas de evaluación (pruebas individuales de conocimientos) y que, atendiendo las características diversas de su población, debían variar sus formatos. De esta manera, algunas escuelas han establecido un sistema mixto que involucra distintos tipos de evaluación, con el cual se busca desarrollar diversas competencias en el alumnado. Si bien se mantienen algunas pruebas individuales, se desarrolla otro tipo de actuaciones, como pruebas grupales, trabajos en grupo, disertaciones y proyectos.

Los centros educativos estudiados consideran también sistemas de apoyo escolar para los alumnos que no manejan el español fluidamente, como es el caso de los estudiantes haitianos, chinos y coreanos. Algunas escuelas trabajan también en colaboración con ONG que tienen presencia en sus zonas para favorecer un acompañamiento educativo en torno al manejo del español. Asimismo, algunos profesores entrevistados destacan la relación con las oficinas municipales o con organismos de la sociedad civil; “nosotros trabajamos con el Colectivo Sin Fronteras... al principio eran talleres, pero después de cuatro años se han integrado, los talleres son más efectivos y se da una sincronización” (entrevista a docente).

En las escuelas con población haitiana sí se presentan dificultades a la hora de acceder a la información y, por tanto, a los diversos servicios educativos. La mayor parte de esta población no se maneja fluidamente en español, sino en su lengua de origen: la mayoría el creole, y un sector minoritario y con más nivel educacional, el francés. Esto genera una dificultad para esta comunidad, y también genera problemas para la escuela, ya que no cuenta con herramientas lingüísticas ni con apoyo de traductores oficiales (a excepción de un municipio de los estudiados, que ha contratado un mediador intercultural).

La manera de subsanar esta dificultad, desde las escuelas, es que las familias no chilenas se apoyan en otros familiares o en alumnos de la misma escuela que hablan su lengua y que fungen como traductores:

Se ha pasado por varias etapas, porque inicialmente el tema de la inclusión no era un tema tan relevante porque la cantidad era muy pequeña, por lo tanto, los niños se incorporaban casi inmediatamente y se integraban casi inmediatamente con los niños chilenos. Hay todavía una iniciativa de parte de la Municipalidad de incorporar a un facilitador lingüístico, que es el que hacía el puente cuando llegaban las familias haitianas acá, entonces, él venía con la familia, se encargaba de hacer el proceso de matrícula, hacía la comunicación con el estamento acá [profesores, funcionarios] y luego se iba. Cuando había alguna dificultad él venía también a resolver problemas de comunicación... pero cuando empezó a aumentar el número de migrantes, el facilitador ya no venía con ellos porque la cantidad de niños no era solamente aquí, sino que en todos los colegios de la comuna, por lo tanto, ahora prácticamente llama telefónicamente y nos dice: “sabes qué, va una familia para allá”, y nos dice “habla poco, habla mucho” y cuando es así, nosotros traemos uno de los

chiquillos haitianos y nos hace el puente de comunicación (entrevista directivo).

En este extenso relato, si bien queda de manifiesto la eficacia de la figura del mediador intercultural, ésta ha menguado a medida que la demanda de sus servicios aumenta conforme crece la presencia de niños y niñas haitianas. Lo anterior pone de relieve la importancia de que se brinde apoyo a los municipios a cuyas escuelas acuden estudiantes no hispanohablantes, ya que tales entidades, por lo general, carecen de los recursos necesarios para dar a esas escuelas el servicio de mediación intercultural que requieren.

Otra problemática que se relaciona con la comunidad haitiana es que generalmente el ingreso a la escuela y la asignación al curso se hacen de acuerdo a la edad, y no a los conocimientos y competencias que porta el niño o niña. Esto es así debido a que las limitaciones en el manejo del español impiden medir los conocimientos que tienen.

Si bien las escuelas buscan asignar un nivel educativo a los estudiantes haitianos una vez que han alcanzado un nivel mínimo de manejo del español, éstas no cuentan con un proceso formal de enseñanza del idioma, ni con procedimientos de asignación de nivel que consideren estas dificultades; es por ello que la responsabilidad de dar respuesta a estas necesidades es enteramente de las escuelas. Sin embargo, aunque los estudiantes no tienen la documentación de su país de origen, presentan en la escuela una matrícula provisional, provista por el Ministerio de Educación, que facilita su ingreso.

Primero, no manejan el idioma, entonces no le pueden hacer pruebas para saber en qué nivel están, porque no están en condición de hacerlo y me imagino que le dan la responsabilidad a los establecimientos porque ellos deberían tener también una especie de departamento para validar los estudios y tomarle pruebas a todos estos niños que

llegan, entonces mejor le dejan la responsabilidad al colegio (entrevista a directivo).

Es importante señalar que las adaptaciones curriculares juegan un rol fundamental en los procesos de inclusión, dado que permiten el acceso al aprendizaje para niños y niñas. En los casos estudiados estas adaptaciones se mueven dentro del enfoque de las contribuciones, es decir, están relacionadas con la visibilidad de las festividades, costumbres y celebraciones propias de los niños y niñas migrantes. Como se indicó antes, este enfoque provee a los profesores de una manera rápida de integrar contenidos dentro del currículo, sin embargo, también existe el riesgo de “folclorización”, en tanto que puede persistir una visión del otro asociada exclusivamente a ciertos aspectos que suelen utilizar las escuelas para hacer visible la diversidad, como los culinarios, los bailes, etcétera. Esto plantea el desafío de generar acciones para avanzar hacia niveles más complejos de modificación del currículo.

Además de lo anterior, hay que destacar otra dificultad: la mayor parte de los docentes y equipos directivos sostiene que el currículo nacional no se puede modificar, por lo que asumen que es poco lo que se puede hacer en esa línea. Esta afirmación, como se indicó antes, encuentra eco en algunos estudios (Duk y Loren, 2009) que señalan la importancia de esta dificultad para las escuelas, toda vez que la distancia entre el currículo y el contexto obstaculiza la posibilidad de avanzar hacia una real inclusión, la cual, para Echeita (2008), constituye un valor y la aspiración a que todos y todas sean considerados de la misma forma en el espacio escolar.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio ponen en evidencia que las escuelas y los docentes realizan esfuerzos tendientes a visibilizar la cultura de los niños y niñas extranjeros, pero que, en ese proceso, enfrentan dos dificultades: por un

lado, la poca flexibilidad del currículo (al menos así es percibido en las escuelas y ratificado por algunos estudios); y, por otro, la falta de preparación de los profesores para llevar a cabo estas adaptaciones, toda vez que ellos mismos indican que no cuentan con las herramientas para hacerlo.

En relación con lo primero, existe una fuerte crítica hacia el currículo centralizado y poco flexible que las escuelas se ven obligadas a implementar. Y aunque algunos centros han avanzado en la realización de adaptaciones, persiste una opinión desfavorable en torno a los márgenes de acción efectivos con que cuentan. En esa misma línea, no se aprecian diferencias significativas entre las percepciones de los docentes de enseñanza básica y de enseñanza secundaria en este aspecto.

En segundo lugar, los profesores expresaron que no siempre cuentan con las competencias técnicas y metodológicas para avanzar hacia adaptaciones curriculares que impacten en la mejora de los aprendizajes de todos sus alumnos. Y aunque esto mismo ocurre para el caso de niñas y niños chilenos, el problema se hace más complejo al tratarse de estudiantes que provienen de una cultura distinta, dado que no todos aprenden de la misma forma (tienen ritmos distintos) o incluso utilizan procedimientos diferentes para abordar algunos contenidos.

Lo anterior plantea otro desafío en torno al objetivo de lograr que los profesores y profesoras efectivamente cuenten con las competencias que requieren para avanzar en esta línea de la diversificación curricular, y así evitar acentuar las desigualdades de origen y las dificultades que impone el propio sistema educativo para responder de forma adecuada a las necesidades de los estudiantes (Duk y Loren, 2009).

En definitiva, persiste la necesidad de que los docentes manejen a cabalidad el plan de estudios y, en segundo término, que adquieran competencias para generar cambios en el currículo que mejoren las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes. La conjunción de los aspectos curriculares

mencionados es clave para avanzar hacia una educación descentralizada, en la que el currículo y los mensajes que transmite la escuela alcancen un sentido de pertinencia y de alta significación para cada uno de los estudiantes.

Dos elementos más derivan de la idea de diversificación curricular y la promoción del aprendizaje: por un lado, lo relativo a la barrera idiomática, la cual afecta en especial a niños y niñas haitianas, y que opera como un factor transversal que impacta al sistema educativo y el acceso al currículo. Las escuelas no cuentan con docentes capacitados para hacerse cargo de esto, aunque sí con algunos apoyos por parte de los municipios o gobiernos locales. Por otro lado, gracias a diversas iniciativas de los profesores éstos han logrado que en las escuelas se realicen acciones tendientes a visibilizar la cultura los niños y niñas extranjeros, en especial a través de muestras culinarias, celebración de festividades, etcétera; sin embargo, este tipo de trabajo curricular debería formar parte de una estrategia que tenga por objetivo escalar en los niveles de adaptación, de forma tal que se comience por ese tipo de acciones y se avance hacia otras mucho más profundas. Se trata, en definitiva, de pasar del enfoque de las contribuciones al de la transformación y toma de decisiones, tal como fue planteado en la discusión teórica presentada anteriormente. De lo contrario, se corre el riesgo de caer en formas asimilacionistas de tratar la diversidad que no contribuyen a una real inclusión.

Finalmente, un punto que aparece como relevante es que el camino recorrido por estos centros educativos, y los logros alcanzados, son fruto de la disposición de los docentes y, también, de su capacidad de reflexionar sobre su práctica. Al respecto, Thorsen y DeVore (2013) sostienen que ésta es una de las competencias más relevantes que deben tener los docentes, por lo cual su ejercicio constante debería ser algo permanente e inscribirse dentro de una relación analítica con la acción, es decir, situar como parte de sus preocupaciones

pedagógicas la permanente reflexión en torno a lo que hacen (Perrenoud, 2007).

No cabe duda que queda mucho por avanzar en Chile para lograr una real inclusión de los niños y niñas migrantes que han llegado al país y se han insertado en el sistema educativo. Si bien hay tareas pendientes que las escuelas deben asumir con mayor fuerza, también el Estado y los sostenedores de los centros educativos juegan un rol determinante en los apoyos que pueden brindar. El trabajo de todos los actores debiera orientarse a señalar que la diversidad es un hecho natural y característico de toda sociedad humana (aun de aquéllas que se precian de únicas y homogéneas), y en ese camino generar un nuevo entendimiento en torno a temas como la cultura, las relaciones entre grupos diversos, el nacionalismo, la identidad y las actitudes fundacionales de la discriminación, la xenofobia y el racismo. Esto va en la línea de lo señalado

por Dietz (2012), cuando sostiene que el foco de las reflexiones en torno a la diversidad que encarna el migrante o el indígena, por ejemplo, debe estar en la revisión de las instituciones —e incluso del propio Estado— más que en los grupos minoritarios.

Por lo mismo, se requiere profundizar en torno a la concepción que los docentes tienen —en el marco de escuelas públicas que apuestan por la construcción de la identidad nacional— acerca de la diversidad y, en especial, de aquella que representan los y las migrantes. Y, finalmente, es necesario discutir en torno a si las adaptaciones curriculares efectivamente son un camino de inclusión. Los indicios, al menos a partir de los resultados que arroja esta investigación, muestran que se está lejos de lograrla, y que esto no será posible mientras no se modifiquen las concepciones e ideas que los distintos actores del sistema educacional tienen acerca de los migrantes.

REFERENCIAS

- AMEZCUA, Manuel y Alberto Gálvez Toro (2002), “Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta”, *Revista Española de Salud Pública*, vol. 76, núm. 5, pp. 423-436.
- ARNAIZ, Pilar, Ana María Giménez y Gemma López (2017), “Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva”, *Revista Interações*, núm. 43, pp. 53-74.
- BANKS, James (1989), “Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and guidelines”, en James Banks y Cherry McGee Banks (coords.), *Multicultural Education. Issues and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 189-207.
- BANKS, James (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- BATALLÁN, Graciela y Silvana Campanini (2007), “El ‘respeto a la diversidad’ en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 159-174.
- BENAVIDES, Mayumi Okuda y Carlos Gómez-Restrepo (2005), “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 34, núm. 1, pp. 118-124.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CAÑULEF, Eliseo (1998), *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*, Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
- CARRASCO, Silvia (1998), *Interculturalitat I Educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social y la pedagogía*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CHIUDI, Francesco y Miguel Bahamondes (2001), *Una escuela, diferentes culturas*, Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- DIETZ, Gunter (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DIETZ, Gunter, Laura Mateos, Yolanda Jiménez y Guadalupe Mendoza (2014), “Los estudios culturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual”, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 24, pp. 26-30.

- DUK, Cynthia y Cecilia Loren (2010), "Flexibilización del currículo para atender la diversidad", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 187-210.
- ECHETA, Gerardo (2008), "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 9-18.
- EDWARDS, Mónica y Mercedes López (2008), "Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea", *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 369-383.
- ESCARBAJAL, Andrés (2011), "Hacia la educación intercultural", *Revista Interuniversitaria*, núm. 18, pp. 131-149.
- ESCARBAJAL, Andrés (2014), "La educación intercultural en los centros educativos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 29-43.
- FLECHA, Ramón (1994), "Las nuevas desigualdades educativas", en Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux, Donald Macedo y Paul Willis (coords.), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, pp. 55-82.
- GAY, Geneva (1995), "Curriculum Theory and Multicultural Education", en James Banks (coord.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Nueva York, Macmillan Publishing, pp. 25-43.
- GENTO, Samuel (2006), "Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad", *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 13-34.
- GIBSON, Margaret (1991), "Minorities and Schooling: Some Implications", en Margaret Gibson y John Ogbu (coord.), *Minorities Status and Schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York, Garland Publishing, pp. 357-381.
- Gobierno de Chile-Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015), *Migración en Chile 2005-2014: anuario estadístico*, Santiago, DEM.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2007), *Resultados Encuesta CASEN 2006*, Santiago, MIDESO.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2014), *Resultados Encuesta CASEN 2013*, Santiago, MIDESO.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2016), *Resultados Encuesta CASEN 2015*, Santiago, MIDESO.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2013), *Bases curriculares educación básica*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2015), *Ley de inclusión educativa. Documento de trabajo*, Santiago, MINEDUC.
- GRANT, Carl y Christine Sleeter (1989), "Race, Class, Gender, Exceptionality, and Educational Reform", en James Banks y Chery McGee Banks (coords.), *Multicultural Education: Issues and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 46-65.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2002), *Resultados Censo 2002*, Santiago, INE.
- JIMENEZ, Felipe y Carla Fardella (2015), "Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 419-441.
- JIMÉNEZ, Felipe, María Aguilera, René Valdés y María Hernández (2017), "Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno", *Psicoperspectivas*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-116.
- JOHNSON, Daniel (2015), "Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares", *Revista Diálogo Andino*, núm. 47, pp. 7-14.
- JORDÁN, José Antonio (1994), *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.
- LEIVA, Juan José (2017), "Estilos de aprendizaje y educación en la escuela", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 29, pp. 211-228.
- LLUCH, Xavier (2005), "Educación intercultural y currículo: una oportunidad de repensar la cultura escolar", en Tomás Fernández y José García (coord.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid, Alianza, pp. 179-216.
- LÓPEZ, María del Carmen y Francisca Hinojosa (2012), "El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para mejorar la formación docente", *Revista de Educación XXI*, vol. 15, núm. 1, pp. 195-218.
- MAGENDZO, Abraham (1991), *Curriculum y cultura en América Latina*, Santiago, PIIE.
- MARTÍNEZ, Javier (2003), *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002*, Santiago, CEPAL.
- MCANDREW, Marie y Josefina Rossel (2000), "Inmigración y educación intercultural en Québec: programas y debates", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 6, pp. 259-285.
- MCCARTHY, Cameron (1994), *Racismo y currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Madrid, Morata.
- MUÑOZ, Antonio (2001), "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural", Universidad Complutense de Madrid, en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110317.pdf> (consulta: 28 de julio de 2003).

- NOVARO, Gabriela (2014), "Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales", *Revista de Antropología Social*, núm. 23, 157-179.
- NOVARO, Gabriela (2016), "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina", *Nómadas*, núm. 45, pp. 105-121.
- OGBU, John (1991), "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective", en Margaret Gibson y John Ogbu (coord.), *Minority Status and Schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York, Garland Publishing, pp. 3-33.
- PAVEZ, Iskra (2012), "Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile", *Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. 12, núm. 1, pp. 75-99.
- PERRENOUD, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- PINTO, Rolando (2000), "Multiculturalidad en el currículum escolar para América Latina", *Pensamiento Educativo*, vol. 26, núm. 2, pp. 201-219.
- POBLETE Melis, Rolando (2009), "Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 181-200.
- POBLETE Melis, Rolando, Caterine Galaz y Carla Frías (2015), "Inmigrantes en Chile: oferta programática, participación, inclusión y vulnerabilidad", investigación realizada para el Ministerio de Desarrollo Social, Santiago, MIDESO (mimeo).
- RODRÍGUEZ Rojo, Martín (1995), *Educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau.
- RUIZ Olabuenaga, José Ignacio (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- STEFONI, Carolina (2003), *Inmigración en Chile: una oportunidad a la integración*, Santiago, Editorial Universitaria.
- THORSEN, Cathy y Simone DeVore (2013), "Analyzing Reflection on/for Action: A new approach", *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. XIV, núm. 1, pp. 88-103.
- YTARTE, Rosa Mari (2005), "Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo", en Tomás Fernández y José García (coords.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid, Alianza, pp. 66-95.

La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal

PATRICIO SOLÍS*

Por mandato constitucional, el acceso a la educación media superior (EMS) en México deberá ser universal a partir de 2021. Un obstáculo para esta meta son las altas tasas de abandono en la transición entre la secundaria y la EMS. En este artículo se analizan los dos componentes de esta transición: el egreso de secundaria y la absorción en EMS en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI. Con estas dos variables se construyeron indicadores agregados a escala nacional y por entidades federativas. También se utilizaron como variables dependientes en modelos de regresión logística binomial. Destaca que las variaciones entre entidades federativas en la absorción no son explicadas totalmente por sus niveles socioeconómicos; igualmente, las oportunidades de transitar a la EMS siguen asociadas a una mezcla de desventajas territoriales, desigualdades sociales de origen y características sociodemográficas que dificultarán enormemente alcanzar la cobertura universal para principios de la próxima década.

The Mexican Constitution has established that universal access to high-school education must be achieved by 2021. The high drop-out rates at the transition between secondary and high school present an obstacle in the way of this goal. In this article we analyze two aspects of this transition: secondary school graduations and absorption in the official survey conducted by Mexico's statistics agency – INEGI's Encuesta Intercensal of 2015. With these two variables we constructed aggregated indicators at both a national and state level. We also used logistic regression models as dependent variables. The variations between federal entities are not entirely explained by their socioeconomic levels; also, the opportunities for making the transition to high-school education continue to be linked to a combination of disadvantages based on where children live, underlying social inequalities and sociodemographic aspects that pose an enormous challenge to attaining universal coverage by the beginning of the next decade.

Palabras clave

Educación media superior
Eficiencia terminal
Absorción en educación
Transición educativa
Oportunidades educativas
Desigualdad educativa

Keywords

High school education
Completion rate
Absorption in education
Education transition
Education opportunities
Education inequality

Recepción: 21 de junio de 2017 | Aceptación: 20 de octubre de 2017

* Profesor-investigador de El Colegio de México (COLMEX, México). Doctor en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III y actualmente dirige la revista *Estudios Sociológicos* de El Colegio de México (COLMEX). Líneas de investigación: desigualdad social; movilidad social; procesos de reproducción intergeneracional de la desigualdad; generación de desigualdades sociales a lo largo del curso de vida, con énfasis en las trayectorias educativas y laborales. Publicaciones recientes: (2016, en coedición con M.L. Coubès y M.E. Zavala de Cosío), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México*, México, COLMEX/COLEF. CE: psolis@colmex.mx

INTRODUCCIÓN

El incremento en la escolaridad en México se puede caracterizar como un proceso histórico de expansión sucesiva en la cobertura de los niveles educativos, desde primaria hasta educación superior. Actualmente, el acceso a la primaria y secundaria es prácticamente universal; en cambio, una proporción importante de jóvenes no logra completar la educación media superior (EMS). Por lo anterior, el principal reto para incrementar el nivel de escolaridad de la población mexicana radica en la ampliación del acceso y la cobertura en la EMS.

Este reto adquiere un carácter urgente por el mandato constitucional de obligatoriedad de la EMS, aprobado por decreto en 2012, el cual establece como deber del Estado ofrecer un lugar para cursar bachillerato a todo aquel que “teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica”, e impone como plazo para lograrlo el ciclo escolar 2021-2022 (Decreto por el que se declara reformado...”, 2012). Cumplir con esta meta implica que, en 2021, al menos 90 por ciento de los jóvenes del país (considerando un leve incremento en la eficiencia terminal de secundaria) deberían tener un lugar asegurado en la EMS.

La cobertura de la EMS ha crecido significativamente en los últimos años. En los cuatro años transcurridos entre los ciclos escolares 2010-2011 y 2014-2015, la tasa neta de cobertura (TNC) de este nivel pasó de 50.1 a 57.0 por ciento (INEE, 2016). Esto implica un avance sustantivo, pero a la vez un ritmo de crecimiento que no permitirá cumplir las metas programadas. Por tanto, es importante analizar con mayor detalle los niveles y tendencias en el acceso a la EMS, así como sus principales determinantes.

Una forma de analizar el problema es distinguir entre los tres componentes que determinan las tasas de cobertura de la EMS. El primer componente es la eficiencia terminal en la educación básica. Aunque el acceso a la educación secundaria es casi universal, un porcentaje significativo de jóvenes no concluye este

nivel, lo que les impide incorporarse a la EMS. De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 (EIC 2015) del Instituto Nacional de Geografía (INEGI, 2015), 17.9 por ciento de los jóvenes entre 16 y 17 años no había terminado la secundaria. Aunque estos jóvenes no forman parte del universo de cobertura establecido por el decreto de 2012 (no han concluido la educación básica en la “edad típica”), sí se encuentran excluidos de la EMS y contribuyen a reducir la TNC.

El segundo componente es la “absorción”, es decir, el porcentaje de jóvenes que logra incorporarse a la EMS entre quienes terminan secundaria. Para determinar los niveles de absorción, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha propuesto como indicador la “tasa de absorción” (INEE, 2016). Esta tasa se obtiene al contrastar, a partir de los datos del formato 911, el número de alumnos matriculados en el primer año de la EMS con el número de alumnos que finalizan la secundaria el año escolar previo. Sin embargo, los datos disponibles no permiten identificar si los alumnos que ingresan a la EMS provienen efectivamente de la generación que terminó la secundaria el año anterior o si son estudiantes rezagados de generaciones previas, lo que lleva a sobreestimar la absorción (INEE, 2015). Así, la tasa estimada de absorción de la EMS para el ciclo escolar 2014-2015 es 100.7 por ciento, es decir, más que universal, lo cual es lógicamente imposible.

El tercer componente es la continuidad en los estudios una vez que se ingresa a este nivel educativo. La desafiliación escolar en la EMS es mucho mayor que en los niveles previos. Los datos públicos más recientes, correspondientes al ciclo escolar 2013-2014 (INEE, 2015), indican que 15.3 por ciento de los jóvenes abandona la EMS cada año, porcentaje que no ha cambiado en los últimos años. El abandono es mayor en el primer año de estudios, pues uno de cada cuatro nuevos estudiantes no continúa sus estudios al año siguiente (INEE, 2015).

En este trabajo se analizan los dos primeros componentes, dejando por ahora de lado

el tema de la desafiación. Como recién se ha señalado, el abandono es un problema serio y merece ser examinado con mayor profundidad; sin embargo, es importante no perder de vista que para lograr la cobertura universal en la EMS los jóvenes primero deben completar con éxito su transición hacia este nivel, lo que implica erradicar el problema de la baja eficiencia terminal en secundaria y aumentar significativamente la absorción en el tránsito a la EMS.

El análisis parte de un repaso por los niveles de egreso en secundaria y absorción de la EMS a escala nacional y en las entidades federativas del país, en el cual destacan las amplias disparidades regionales. Posteriormente, se profundiza en el análisis de los factores asociados a la probabilidad de que los jóvenes logren transitar con éxito estos dos eventos. Para ello, se distinguen entre tres tipos de factores: territoriales, de origen social y sociodemográficos.

Un problema que surge al plantear estos objetivos es que las estadísticas basadas en los registros de matrícula y el formato 911 de la SEP tienen serias limitaciones; hemos visto ya, por ejemplo, que las tasas de absorción generan niveles superiores a 100 por ciento. Otros indicadores agregados, como la TNC y las tasas de eficiencia terminal, también presentan inconsistencias.¹ Más importante aún, se trata de medidas para agregados poblacionales; no se dispone, por tanto, de información socioeconómica y sociodemográfica desagregada, lo que impide analizar los factores asociados al acceso a la EMS. Por ello, es necesario recurrir a otras fuentes de datos: en este trabajo, los microdatos de la EIC 2015 del INEGI.

El artículo se organiza de la siguiente manera: a continuación, se revisan los antecedentes de investigación y se plantean algunas hipótesis y preguntas que guían el trabajo. Posteriormente, en la sección metodológica, se describen los datos, las variables y los modelos estadísticos utilizados. Luego se analizan los resultados; esta parte se divide en

dos: en la primera parte se revisa la situación a escala nacional y de las entidades federativas; y en la segunda se presentan los resultados de modelos de regresión, en los que se identifican con mayor precisión los efectos de los determinantes contextuales, de origen social y sociodemográficos. Finalmente, en las conclusiones se revisan los principales resultados, así como sus implicaciones para la discusión actual sobre la cobertura de la EMS en México.

LA TRANSICIÓN A LA EMS: DETERMINANTES TERRITORIALES, DE ORIGEN SOCIAL Y SOCIODEMOGRÁFICOS

Este trabajo se ubica en el ámbito de la investigación sobre transiciones educativas. A diferencia de los estudios sobre el nivel o los años de escolaridad alcanzados, la investigación sobre transiciones educativas “descompone” la trayectoria escolar de las personas en transiciones relevantes, por ejemplo, entre grados escolares o niveles educativos (Mare, 1981; Raftery y Hout, 1993; Solís, 2013, 2014). Esto permite identificar con mayor claridad los efectos de distintos factores explicativos sobre la continuidad escolar en transiciones educativas relevantes.

Estudios recientes sobre las transiciones educativas en México (Solís, 2013, 2014; Blanco, 2017) han mostrado que, como resultado de la universalización de la educación básica, se ha reducido la desigualdad de oportunidades de continuidad escolar antes de terminar la secundaria; sin embargo, esto ha implicado un *desplazamiento* de la desigualdad hacia la EMS. Es precisamente este desplazamiento el que justifica el énfasis en la transición entre la escuela secundaria y la EMS.

La propuesta de este artículo es descomponer esta transición en dos eventos: el egreso de la secundaria y la absorción en la EMS. Se analiza el papel de tres tipos de determinantes: territoriales, de origen social y sociodemográficos. Los determinantes territoriales

¹ Por ejemplo, la TNC se calcula a partir de datos proporcionados por fuentes diferentes y potencialmente inconsistentes (reportes administrativos en el numerador y estimaciones poblacionales en el denominador).

son aquellos factores asociados a las características socioeconómicas y sociodemográficas del lugar de residencia que pueden afectar la continuidad en la EMS. Un primer factor es la disponibilidad local de servicios educativos; en este caso específico, de servicios de EMS. Se esperaría que a mayor oferta educativa local los costos de continuar en la EMS se redujeran, lo que incrementaría las tasas de continuidad escolar (Abril *et al.*, 2008; Giorguli *et al.*, 2010; Vargas y Cruz, 2012).

Más allá de la disponibilidad de servicios, existen otros factores asociados al contexto socioeconómico local que podrían afectar la continuidad escolar. Es razonable esperar, por ejemplo, que en los entornos locales con mayor concentración poblacional y mayor desarrollo socioeconómico, los jóvenes y sus familias encuentren mayores ventajas e incentivos para terminar la secundaria y continuar la EMS. Esto implicaría una asociación positiva con el tamaño de la localidad, así como con el nivel socioeconómico de la zona de residencia.

Otros factores contextuales podrían afectar la continuidad escolar a través de las expectativas que se forman los jóvenes sobre los beneficios y retornos de la EMS, uno de los cuales es la prevalencia de migración internacional a los Estados Unidos. Estudios previos han mostrado que en entornos locales de mayor intensidad migratoria, los jóvenes tienen menores tasas de asistencia escolar (Giorguli *et al.*, 2010; Meza y Pederzini, 2009; Macías y Reyes, 2004). Esto sugiere que la migración no sólo afecta la continuidad escolar de quienes optan por abandonar los estudios y emigrar, sino también de quienes permanecen en su lugar de origen, probablemente debido a que las expectativas de migrar a los Estados Unidos compiten con las de continuar los estudios en México (Kandel y Kao, 2001).

Del mismo modo, las condiciones de los mercados de trabajo locales pueden afectar las expectativas de continuidad a la EMS: cuando hay mayor demanda de puestos calificados, los incentivos para continuar estudiando crecen,

ya que los jóvenes y sus familias identifican las ventajas de una mayor escolaridad para acceder a esas posiciones ocupacionales y así experimentar movilidad social ascendente.

El contexto geográfico puede contribuir a explicar las variaciones territoriales en el egreso de secundaria y la absorción a la EMS, pero no las desigualdades entre los jóvenes residentes en el mismo territorio; para dar cuenta de estas brechas es necesario tomar en cuenta características sociales y demográficas de los propios jóvenes. Aquí se destacan dos tipos de determinantes “individuales”: de origen social y sociodemográficos.

Los determinantes de origen social refieren a las condiciones socioeconómicas y socioculturales de las familias de los jóvenes. Existen numerosos antecedentes de investigación que muestran la importancia de las desigualdades socioeconómicas y culturales en el acceso a la educación y el logro educativo en México (Bracho, 1995; Schmelkes, 1997; Muñoz Izquierdo, 1998; Parker y Pederzini, 2000; Martínez Rizo, 2002; Solís, 2010, 2013; Blanco *et al.*, 2014). Es esperable que, más allá de los determinantes territoriales, las desigualdades asociadas al origen social sean un factor explicativo fundamental de las probabilidades de transición a la EMS.

Las teorías sociológicas y económicas sobre la desigualdad de oportunidades educativas se enfocan en los efectos de los recursos económicos y educativos familiares. La disponibilidad de recursos económicos puede ampliar las opciones educativas de los jóvenes, reducir las presiones para su ingreso temprano al trabajo y contribuir a incrementar las expectativas educativas a través de la aversión al riesgo a la movilidad descendente (Coleman, 1988; Breen y Goldthorpe, 1997; Filmer y Pritchett, 2001; Spilerman, 2000; Solís, 2012). Por otra parte, las teorías de capital cultural y de capital humano postulan una asociación con la escolaridad de los miembros de la familia de origen que no se explica sólo por la correlación con los recursos económicos, sino por la socialización, la cual

proporciona mayores ventajas cognitivas y no cognitivas, así como aspiraciones mayores de logro educativo (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Becker y Tomes, 1986). Se esperaría que ambos tipos de determinantes (económicos y recursos educativos) operen en la misma dirección, aunque queda por responder si existe primacía de uno u otro como determinantes de la continuidad en esta transición.

Además de los factores socioeconómicos, otra característica asociada al origen social es la pertenencia a pueblos indígenas. A pesar de los avances, los niños y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas todavía tienen un desempeño más bajo en las pruebas de aprendizaje y presentan desventajas significativas en su nivel de escolaridad (Schmelkes, 2010; INEE, 2017). Estas desigualdades se explican, en parte, por el rezago socioeconómico de la población perteneciente a pueblos indígenas. No obstante, es posible que existan otros factores explicativos más allá de estas desventajas socioeconómicas, entre ellos las barreras lingüísticas al aprendizaje, que se profundizan en un entorno institucional que no ofrece opciones, en el nivel medio superior, para recibir educación en lenguas indígenas. Debido a lo anterior, se esperaría que, incluso controlando por los antecedentes socioeconómicos, la pertenencia a pueblos indígenas tenga efectos negativos sobre la continuidad en la transición a la EMS.

En tercer lugar, también deben ser consideradas las características sociodemográficas de los jóvenes, entre ellas, la condición migratoria. He mencionado ya la intensidad de la migración internacional como un posible determinante territorial, pero la migración puede tener efectos más próximos entre los jóvenes directamente expuestos a la experiencia migratoria. El cambio de residencia puede ser disruptivo en la trayectoria educativa de los jóvenes, en tanto implica una doble adaptación: de lugar de residencia y de escuela; pero la migración podría también facilitar la continuidad escolar, cuando los jóvenes migran

para continuar estudiando o tienen en sus destinos mayor oferta o facilidades para continuar con los estudios.

Por otra parte, es posible que los efectos de la migración dependan también de las características del lugar de procedencia. Por ejemplo, la investigación sobre niños y jóvenes que retornan de Estados Unidos enfatiza los problemas de adaptación cultural y lingüística a un sistema educativo que no está preparado para recibirlos (Zúñiga, 2013; Despaigne y Jacobo, 2016). En el caso de los jóvenes que son migrantes internos, es posible que las características socioeconómicas del lugar de origen afecten también las posibilidades de transitar a la EMS, ya que quienes provienen de entornos con mayores desventajas sociales pueden presentar una selectividad negativa con respecto a los no migrantes.

Esta discusión revela que los efectos netos de la experiencia migratoria podrían depender del lugar de origen. En este artículo se toma en cuenta esta diversidad y se evalúa hasta qué punto las características del lugar de origen afectan la continuidad a la EMS de los jóvenes migrantes.

Con respecto a las características sociodemográficas, es importante tomar en cuenta la condición de coresidencia con los padres, la relación de parentesco con la persona declarada como jefe/a del hogar y la condición marital de los jóvenes. La mayoría de los jóvenes entre 16 y 17 años coresiden con ambos padres, son hijos o parientes descendientes del jefe/a del hogar y nunca han estado unidos; no obstante, la bibliografía sugiere que situaciones como la ausencia de alguno o ambos padres, asumir la jefatura del hogar o unirse, se asocian negativamente con la continuidad escolar (Giorguli, 2002; Blanco, 2014; Rabell y Murillo, 2017), aunque no existe todavía claridad sobre los mecanismos explicativos de esta asociación.

Finalmente, es pertinente analizar las diferencias por sexo en la continuidad a la EMS, no sólo con respecto a las probabilidades de transición, sino también respecto de las posibles

diferencias de género en los efectos de cada uno de los factores territoriales, de origen social y sociodemográficos recién apuntados.

DATOS, MODELOS Y VARIABLES

En este artículo se trabaja con base en los datos de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI (EIC 2015) —levantada en marzo de 2015 con una muestra total de 5.9 millones de viviendas—, que recoge las respuestas a las preguntas habituales sobre asistencia escolar, nivel y grado de escolaridad. A partir de esta información se restringió la muestra a los jóvenes entre 16 y 17 años que, bajo el criterio de las edades normativas para la asistencia escolar a los distintos niveles educativos, deberían haber terminado ya la educación secundaria e ingresado a la EMS. La transición a la EMS se descompuso en dos eventos:

- a) egreso de secundaria: 0 - el joven tenía menos de tres años de secundaria aprobados; 1 - el joven tenía tres años de secundaria aprobados;
- b) absorción en EMS, para el subconjunto de quienes aprobaron tres años de secundaria: 0 - el joven no tenía al menos un año aprobado de EMS y no asistía a la escuela; 1 - el joven tenía al menos un año aprobado de EMS o asistía a la escuela.

Con estas dos variables se construyeron indicadores agregados a escala nacional y de las entidades federativas. También se utilizaron como variables dependientes en modelos de regresión logística binomial, lo cual permitió analizar los efectos de las variables territoriales, de origen social y sociodemográficas, sobre la probabilidad de completar la transición para los individuos incluidos en la encuesta.

Debido a que los jóvenes se encuentran agrupados en unidades geográficas más amplias, y por tanto comparten características territoriales comunes que deben ser consideradas al estimar los parámetros de los modelos, se optó por ajustar modelos jerárquicos o multinivel de efectos mixtos (Raudenbush y Bryk, 2002). Estos modelos adoptan la siguiente forma:

$$\ln\left(\frac{\pi_{ij}}{1 - \pi_{ij}}\right) = \alpha + \beta_1 x_{1ij} + \beta_2 x_{2ij} + \dots + \beta_n x_{nij} + u_j$$

Los subíndices i y j corresponden a los individuos (i) y las unidades geográficas que los agrupan (j). En este caso, las unidades j corresponden a los municipios de residencia de los jóvenes al momento de la encuesta. Por su parte, el término u_j puede ser interpretado como el efecto del municipio de residencia sobre el *logito* de la probabilidad de acceso a la EMS. Las variables independientes que se utilizaron en el modelo se resumen en el Cuadro 1.

*Cuadro 1. Variables independientes para el análisis del acceso a la EMS**

Variable	Tipo / dimensión específica / escala de observación	Descripción y observaciones	Categorías
Grupos por cada 1,000 jóvenes	Territorial / oferta de servicios educativos / municipal	Número de docentes de EMS en el municipio por cada mil jóvenes entre 16 y 17 años de edad (2014-2015).**	Menos de 17.7; 17.7-27.3; 27.3-35.3; 35.3-46.5; 46.5 y más.
Tamaño de la localidad	Territorial / nivel de desarrollo local / localidad	Tamaño de la localidad de residencia en 2015.	Menos de 2,500 habitantes; 2,500-14,999 habitantes; 15,000-49,999 habitantes; 100 mil y más habitantes.

Cuadro 1. Variables independientes para el análisis del acceso a la EMS* (continuación)

Variable	Tipo / dimensión específica / escala de observación	Descripción y observaciones	Categorías
Índice socioeconómico municipal	Territorial / nivel de desarrollo local / municipal	Promedio del índice de recursos socioeconómicos familiares en el municipio (ver variables que integran este índice en este mismo cuadro). Variable en escala estandarizada.	(Variable continua)
Índice de intensidad migratoria	Territorial / intensidad de la migración a Estados Unidos / municipal	Medida resumen que clasifica a los municipios del país según la intensidad de la migración a Estados Unidos y la recepción de remesas.***	(Variable continua)
Porcentaje de trabajadores no manuales formales	Territorial / demanda de trabajo calificado / municipal	Porcentaje de trabajadores en ocupaciones no manuales de alta calificación y no manuales de baja calificación con seguridad social en la población ocupada del municipio. Variable en escala estandarizada.	(Variable continua)
Índice de recursos socioeconómicos familiares	Origen social / recursos económicos familiares / individual	Índice construido a partir de un análisis factorial a escala de los hogares que combina los ingresos del hogar; el material de paredes, techos y pisos de la vivienda; el grado de hacinamiento en la vivienda; el número de focos en la vivienda; la disponibilidad de regadera, refrigerador, lavadora de ropa, horno de microondas, auto propio, computador; y servicios de Internet y de televisión de paga. Variable en escala estandarizada.	(Variable continua)
Promedio de escolaridad adultos	Origen social / recursos educativos familiares / individual	Promedio de escolaridad de los adultos de la vivienda. Variable en escala estandarizada.	(Variable continua)
Pertenencia a pueblos indígenas	Origen social / pertenencia étnica / individual	Pertenencia según condición de autoadscripción cultural y condición de habla de lengua indígena.	No habla ni se autoadscribe; no habla y se autoadscribe; habla lengua indígena y español; sólo habla lengua indígena.
Condición migratoria	Características sociodemográficas / experiencia migratoria / individual	Condición migratoria con respecto al lugar de residencia cinco años atrás.	No migrante; migrante de municipio de alta/muy alta marginación; migrante de municipio de media/baja marginación; migrante de municipio de muy baja marginación; migrante de EEUU; migrante de otro país.
Corresidencia con los padres	Características sociodemográficas / composición familiar / individual	Situación de coresidencia con ambos padres	Correside con ambos padres; coreside sólo con la madre; coreside sólo con el padre; no coreside.
Parentesco con el jefe del hogar	Características sociodemográficas / composición familiar / individual	Relación de parentesco con la persona declarada como jefe del hogar	Jefe o cónyuge; hijo, hijastro; nieto, bisnieto, sobrino; yerno, nuera; otro pariente; no pariente.

Cuadro 1. Variables independientes para el análisis del acceso a la EMS* (continuación)

Variable	Tipo / dimensión específica / escala de observación	Descripción y observaciones	Categorías
Situación conyugal	Características sociodemográficas / composición familiar / individual	Situación marital	Soltero; alguna vez unido
Sexo	Características sociodemográficas / género / individual	—	Hombre; mujer

* La fuente de datos para obtener todas las variables es la Encuesta Intercensal 2015, a menos que se especifique otra fuente. ** Categorizada por quintiles. Fuente: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (consulta: junio de 2017); *** Fuente: CONAPO, 2012. Variable en escala estandarizada.

Fuente: elaboración propia.

LA TRANSICIÓN A LA EMS: MEDIDAS NACIONALES Y POR ENTIDAD FEDERATIVA

La Tabla 1 presenta los porcentajes de egreso de secundaria y absorción en la EMS por entidad federativa en 2015. El tercer indicador es el porcentaje total de jóvenes que ingresan a la EMS, que es el producto de las probabilidades de egreso de la secundaria y absorción en la EMS.

Destaca, en primer lugar, que 33.8 por ciento de los jóvenes no transitan con éxito a la EMS, es decir, no terminan la secundaria, o bien la terminan y no logran incorporarse al bachillerato. Esto implica que el fracaso en la transición de la secundaria a la EMS es todavía un obstáculo importante para la universalización.

Este resultado se explica en partes prácticamente iguales por el fracaso en el egreso de secundaria y por los problemas de absorción entre quienes sí terminan este nivel educativo. Se estima que 82.1 por ciento de los jóvenes de 16-17 años terminaron la secundaria, lo cual implica una tasa de no conclusión de cerca de 18 por ciento. A su vez, entre quienes terminaron secundaria, 19.3 por ciento no fueron incorporados en la EMS.

Con respecto a las diferencias por sexo a escala nacional, se observa que las mujeres tienen una ligera ventaja en el porcentaje de egreso de secundaria, con 84.1 por ciento, frente a

80.1 por ciento de los hombres; en cambio, los porcentajes de absorción en la EMS son similares (80.9 frente a 80.4, respectivamente). Es decir, las diferencias a favor de las mujeres en el acceso a la EMS (68 por ciento frente a 64.4 por ciento) se explican fundamentalmente por sus mayores tasas de terminación de la secundaria.

Al analizar las variaciones por entidad, se corrobora que persisten amplias brechas en el porcentaje de egreso de secundaria: las entidades con menores porcentajes son Chiapas (67.9), Michoacán (72.3), Guerrero (73) y Oaxaca (74.9). En el otro extremo, Nuevo León (89.7), Hidalgo (88.5), Sonora (88.4) y la Ciudad de México (89.4) presentan los mayores porcentajes de egreso.

También existen brechas importantes en los porcentajes de absorción a la EMS: las entidades con menores niveles son Guanajuato (71.4), Durango (75), Zacatecas (75.2) y Oaxaca (75.5); y las que presentan los mayores porcentajes son Sinaloa (89), Baja California Sur (88.1), la Ciudad de México (87.4) y Tabasco (86.6).

Un aspecto que llama la atención es que existe una débil asociación entre los porcentajes de egreso de secundaria y la absorción en EMS (Gráfica 1). Varias entidades federativas (por ejemplo, Nuevo León, Zacatecas y Durango) tienen altos niveles de egreso de secundaria, pero bajos niveles de absorción a la EMS; en cambio, otras tienen niveles inter-

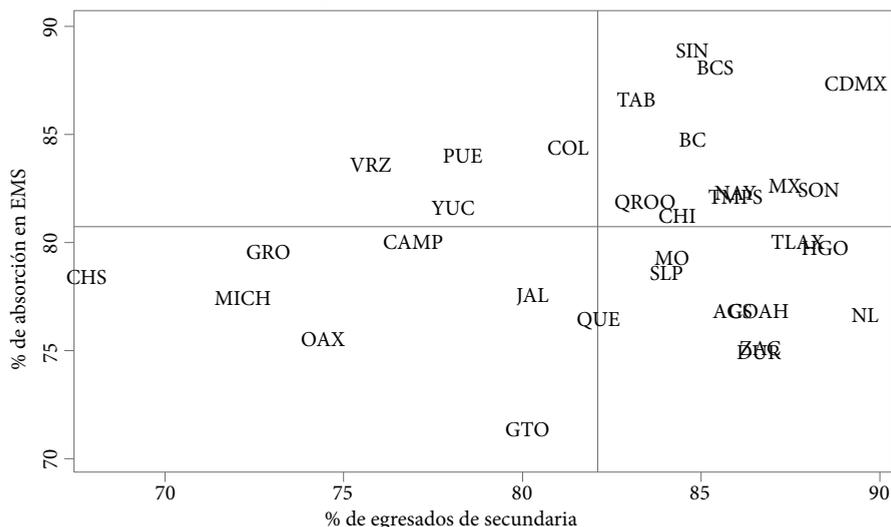
**Tabla 1. Egreso de secundaria, absorción en EMS y acceso a EMS
Jóvenes entre 16 y 17 años, por entidad federativa, 2015 (porcentaje)**

	Egreso de secundaria			Absorción en EMS*			Acceso a EMS**		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Aguascalientes	83.7	88.4	86	75.2	78.5	76.8	62.9	69.4	66
Baja California	82.1	87.7	84.8	85	84.5	84.8	69.7	74.1	71.8
Baja California Sur	83.2	87.7	85.4	88.7	87.5	88.1	73.8	76.8	75.3
Campeche	75.4	78.7	77	81.7	78.5	80.1	61.5	61.7	61.6
Coahuila	85.3	88.2	86.7	77.5	76.2	76.9	66.1	67.1	66.6
Colima	78.4	84.3	81.3	84.6	84.2	84.4	66.2	71	68.6
Chiapas	68.4	67.5	67.9	80	77	78.5	54.6	51.9	53.3
Chihuahua	82.9	86.5	84.7	81.5	81	81.3	67.3	69.9	68.5
Ciudad de México	87.8	91	89.4	86.9	87.9	87.4	76.2	79.9	78.1
Durango	84.8	88.6	86.6	74.3	75.8	75	63	67.1	65
Guanajuato	77.8	82.6	80.2	70.5	72.2	71.4	54.8	59.7	57.2
Guerrero	71	75	73	79.9	79.3	79.6	56.7	59.4	58.1
Hidalgo	86.7	90.4	88.5	78.8	80.7	79.8	68.3	72.9	70.6
Jalisco	78.4	82.2	80.3	76.8	78.3	77.6	60.2	64.3	62.2
Estado de México	85.8	89.1	87.4	81.9	83.5	82.7	70.2	74.3	72.3
Michoacán	68.4	76.1	72.3	77.3	77.6	77.5	52.8	59	55.9
Morelos	81.2	87.1	84.2	77.5	81	79.3	62.8	70.5	66.8
Nayarit	83.8	88.4	86	81.3	83.5	82.4	68.1	73.8	70.8
Nuevo León	87.3	92	89.7	76.6	76.7	76.6	66.8	70.5	68.6
Oaxaca	72.6	77.2	74.9	75.2	75.8	75.5	54.2	58.2	56.2
Puebla	76.6	80.2	78.4	84.2	83.9	84	64.4	67.3	65.8
Querétaro	79.5	85.1	82.2	75.4	77.6	76.5	59.9	66	62.9
Quintana Roo	81.6	85.5	83.5	81.5	82.3	81.9	66.5	70.3	68.4
San Luis Potosí	81.8	86.5	84.1	77.8	79.4	78.6	63.6	68.6	66.1
Sinaloa	81.6	88.2	84.8	88.8	89.1	89	72.5	78.5	75.4
Sonora	86.1	90.7	88.4	81.9	83.2	82.5	70.4	75.4	72.8
Tabasco	82.8	83.7	83.3	88.1	85.2	86.6	72.9	71.3	72.1
Tamaulipas	83.9	88.2	86	82.3	82	82.2	69.1	72.3	70.7
Tlaxcala	85.6	89.9	87.7	79.9	80.3	80.1	68.3	72.2	70.2
Veracruz	73.6	78	75.8	83.8	83.6	83.7	61.6	65.2	63.4
Yucatán	74.7	81.6	78.2	82.2	81.1	81.6	61.4	66.1	63.8
Zacatecas	83.9	89.5	86.7	74.5	75.8	75.2	62.5	67.9	65.2
Nacional	80.2	84.1	82.1	80.4	80.9	80.7	64.4	68	66.2

*Se incluye sólo a quienes terminaron secundaria; **se incluye a todos los jóvenes.

Fuente: estimaciones propias a partir de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Gráfica 1. Porcentaje de egreso de secundaria y de absorción a EMS, por entidad federativa, 2015*



* Las líneas horizontal y vertical indican el promedio nacional

Fuente: estimación propia a partir de los datos de la EIC 2015

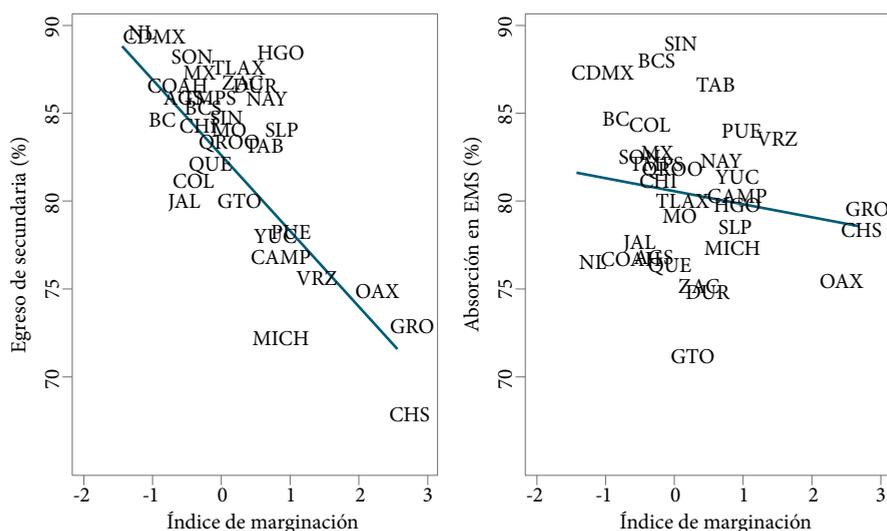
medios o bajos de egreso, pero presentan niveles altos de absorción (Tabasco, Colima, Puebla y Veracruz). Esto sugiere que los avances en las tasas de egreso de educación básica no necesariamente se extienden a la absorción en la EMS. De hecho, el coeficiente de correlación entre ambas medidas es apenas 0.17.

Una posible explicación de estas discrepancias es que el egreso de la educación secundaria se asocia estrechamente al nivel socioeconómico de las entidades federativas, mientras que esto no ocurre con la absorción a la EMS. La Gráfica 2 muestra, en el panel

izquierdo, que existe una clara asociación entre el nivel de marginación estatal estimado por el CONAPO² y el porcentaje de terminación de secundaria (el coeficiente de correlación es -0.88). En el panel derecho se presenta la misma asociación, pero esta vez con la absorción de la EMS; como puede verse, la tendencia es mucho más débil, con un coeficiente de correlación de -0.18 . Nuevamente se observan entidades federativas con niveles bajos de marginación, pero porcentajes muy dispares de absorción a la EMS.

² Véase: http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion (consulta: 12 de junio de 2017).

Gráfica 2. Índice de marginación, egreso de secundaria y absorción en EMS por entidad federativa, 2015



Fuente: estimación propia a partir de los datos de la EIC 2015

DETERMINANTES TERRITORIALES, FAMILIARES E INDIVIDUALES DEL ACCESO A LA EMS

El análisis precedente es útil para identificar las tendencias a escala nacional y de las entidades federativas; sin embargo, para hacer un examen más minucioso es pertinente desagregar la información y analizar los factores que inciden en las probabilidades individuales de transición.

Ya hemos identificado un conjunto de variables territoriales, de origen social y socio-demográficas que podrían asociarse a la cobertura de la EMS. En la Tabla 2 se presentan las distribuciones porcentuales, los tamaños de muestra y los porcentajes de jóvenes que terminaron secundaria y avanzaron a la EMS para los distintos valores de estas variables.

Todas las asociaciones bivariadas entre las variables territoriales y las variables de transición a la EMS tienen la dirección prevista. El nivel socioeconómico familiar y la escolaridad

promedio de los adultos también se asocian positivamente a la continuidad escolar.

Respecto a la pertenencia a pueblos indígenas, es importante notar que no existen diferencias de gran magnitud entre quienes se declaran no pertenecientes a pueblos indígenas y quienes se autoadscriben culturalmente, pero no hablan lenguas indígenas. Las mayores diferencias se presentan entre los hablantes y no hablantes. Destaca como una situación de desventaja extrema el caso de los jóvenes que hablan alguna lengua indígena y no hablan español. Aunque numéricamente este grupo es muy pequeño (sólo 0.3 por ciento de los casos), sus oportunidades de transición son prácticamente nulas: sólo 0.1 por ciento terminaron la secundaria y ninguno avanzó a la EMS.

El tercer conjunto de variables corresponde a las características sociodemográficas. En el caso de la condición migratoria, lo primero a destacar es que los jóvenes que han tenido experiencia migratoria directa

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de variables asociadas a la transición a la EMS

	%	Tamaño de muestra	Terminó secundaria (%)	Avanzó a EMS (%)
Grupos por c/1000 jóvenes				
<17.7	9.1	120,509	75.7	72.9
17.7-27.3	17.1	189,658	79	76.2
27.3-35.3	28	219,487	81.5	80.4
35.3-46.5	27.7	193,864	84.2	82.7
>46.5	18	126,113	86.1	85.4
Tamaño de la localidad				
<2,500	25.2	401,400	73.5	71.5
2,500-14,999	15.5	213,477	80.1	80.4
15,000-49,999	9.9	81,434	83.1	82.9
50,000-99,999	5.4	32,839	83.3	82.9
100,000+	43.9	120,481	87.5	84.5
Índice socioeconómico mpal.*	0.9	—	0.16	0.08
Índice de intensidad migratoria*	-0.4	—	-0.06	-0.09
Ptje. de trabaj. manuales formales*	1.3	—	0.16	0.12
Índice de recursos socioeconómicos familiares*	0	—	0.30	0.25
Promedio de escolaridad adultos*	0	—	0.32	0.27
Pertenencia a pueblos indígenas				
No habla ni se autoadscribe	78.2	537,377	84.3	81.8
No habla y se autoadscribe	15.9	175,650	79.5	78.7
Habla lengua indígena y español	5.7	128,203	63.1	67.6
Sólo habla lengua indígena	0.3	8,401	0.1	0
Condición migratoria				
No migrante	95.4	812,301	82.3	81
Migr. alta / muy alta marginación	0.5	4,681	67.5	60.3
Migr. media / baja marginación	1.1	9,218	73.9	70.4
Migr. baja/ muy baja marginación	1.6	11,399	79.9	73.4
Migrante de EUA	0.2	2,060	84	78.6
Migrante otro país	0.1	289	66.5	83.9
Sin información	1.2	9,683	83.7	76.2
Corresidencia con los padres				
Correside con ambos padres	63.4	552,480	85	83.8
Correside sólo con la madre	19.8	147,791	81.8	81.6
Correside sólo con el padre	3.1	22,947	77.8	79.5

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de variables asociadas a la transición a la EMS

(continuación)

	%	Tamaño de muestra	Terminó secundaria (%)	Avanzó a EMS (%)
No correside	13.6	126,413	70.3	61.5
Parentesco con el jefe del hogar				
Jefe o cónyuge	2.3	24,146	55.9	33.5
Hijo, hijastro	81.4	687,161	84	83.1
Nieto, bisnieto, sobrino, ahijado	11.2	85,196	81.2	81.5
Yerno, nuera	2.7	29,647	61.6	28.9
Otro pariente	2	14,899	71.1	65.2
No pariente	0.5	3,082	65.9	56.1
Situación conyugal				
Soltero	91.9	765,682	84	83.5
Alguna vez unido	8.1	83,949	61.6	35.1
Sexo				
Hombre	50.4	428,026	80.2	80.4
Mujer	49.6	421,605	84.1	80.9

* Variables continuas. Se presentan las medias y las correlaciones con las variables dependientes.

Fuente: estimaciones propias a partir de los datos de la EIC 2015.

es relativamente reducido (3.4 por ciento en total).³ Aún con ello, existe una aparente relación negativa entre la migración y la continuidad a la EMS.

Las características sociodemográficas familiares e individuales también se asocian con la continuidad. En términos generales, los jóvenes que no corresiden con sus padres, que tienen relaciones de parentesco con el jefe distintas a las de “hijo” o “nieto”, o que ya se han unido, tienen menores porcentajes de transición a la EMS.

Aunque estas relaciones bivariadas respaldan los resultados esperados, es posible que reflejen efectos estadísticos espurios, derivados de su asociación con terceras variables. Así, por ejemplo, es posible que los efectos de la

relación de parentesco con el jefe del hogar se expliquen en realidad por su correlación con el estado conyugal, o que, a su vez, los efectos de estas dos variables sean el resultado de su correlación con el nivel socioeconómico de la familia de origen. Por lo anterior, es importante evaluar los resultados mediante técnicas de regresión múltiple que permitan aislar los efectos independientes de cada variable.

Los resultados completos de estos modelos se presentan en la Tabla A1 anexa. Dadas las limitaciones computacionales para ajustar este modelo con la muestra completa, se obtuvo una submuestra aleatoria de 240 mil casos para cada sexo. Los cuatro modelos tienen una bondad de ajuste aceptable, con pseudo r cuadradas de McFadden de 0.18 y 0.16 para los

³ Sin embargo, el tamaño de la muestra total permite obtener casos suficientes en cada grupo. La única posible excepción son los migrantes provenientes de otro país, con sólo 289 casos.

varones y 0.21 y 0.25 para las mujeres.⁴ Por su parte, los coeficientes de correlación intraclase se sitúan entre 0.08 y 0.09, lo cual indica que una vez consideradas todas las variables de contexto e individuales, las brechas entre municipios dan cuenta de entre 8 y 9 por ciento de la varianza entre individuos en la propensión a completar la secundaria e ingresar a la EMS.

Para simplificar la descripción de los efectos de las variables más relevantes se calculó, a partir de los coeficientes de los modelos, las probabilidades estimadas de terminar la secundaria e ingresar a la EMS para valores específicos de las variables independientes, manteniendo fijas todas las otras variables del modelo en su nivel promedio (Tabla 3).

Tabla 3. Probabilidades de egreso de secundaria y absorción en EMS según variables seleccionadas. Valores estimados a partir de los coeficientes de regresión logística de efectos mixtos de la Tabla A1 /1

		Egreso secundaria		Absorción en EMS	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Variables territoriales					
Grupos p/cada 1000 jóvenes	<17.7	0.75	0.83	0.67	0.75
	>46.5	0.82	0.89	0.82	0.87
Tamaño de la localidad	<2,500	0.80	0.87	0.75	0.81
	15,000-49,999	0.77	0.86	0.77	0.85
	100 mil +	0.8	0.87	0.76	0.82
Índice socioeconómico municipal	Percentil 10	0.76	0.83	0.75	0.82
	Percentil 90	0.83	0.89	0.78	0.83
Índice de intensidad migratoria	Percentil 10	0.8	0.87	0.8	0.84
	Percentil 90	0.79	0.87	0.72	0.8
Ptje. de trabaj. manuales formales	Percentil 10	0.73	0.82	0.72	0.77
	Percentil 90	0.85	0.91	0.81	0.87
Variables de origen social					
Índice de recursos socioeconómicos familiares	Percentil 10	0.69	0.79	0.66	0.72
	Percentil 90	0.87	0.92	0.86	0.9
Promedio de escolaridad adultos	Percentil 10	0.63	0.75	0.61	0.69
	Percentil 90	0.9	0.94	0.88	0.91
Pertenencia a pueblos indígenas	No habla ni se autoadscribe	0.8	0.87	0.77	0.83
	No habla y se autoadscribe	0.79	0.87	0.77	0.83
	Habla lengua indígena y español	0.78	0.82	0.75	0.78

⁴ La pseudo *r* cuadrada de McFadden no tiene una interpretación análoga a la *r* cuadrada de una regresión lineal. Su escala de variación es similar (0-1), pero suele producir valores bastante menores. Se ha señalado como criterio de interpretación que una pseudo *r* cuadrada entre 0.20 y 0.40 representa un “excelente” ajuste de los datos (McFadden, 1978); en el caso de las mujeres, los modelos se encuentran en este rango, mientras que en el de los varones, un poco por debajo.

Tabla 3. Probabilidades de egreso de secundaria y absorción en EMS según variables seleccionadas. Valores estimados a partir de los coeficientes de regresión logística de efectos mixtos de la Tabla A1 /1 (continuación)

		Egreso secundaria		Absorción en EMS	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS					
Condición migratoria	No migrante	0.8	0.87	0.77	0.83
	Migr. alta / muy alta marginación	0.79	0.84	0.7	0.66
	Migr. media / baja marginación	0.73	0.84	0.72	0.75
	Migr. baja/ muy baja marginación	0.78	0.81	0.68	0.72
	Migrante de EEUU	0.83	0.86	0.76	0.76
	Migrante otro país	0.6	0.33	0.62	0.93
Corresidencia con los padres	Correside con ambos padres	0.81	0.88	0.78	0.84
	Correside sólo con la madre	0.77	0.85	0.74	0.81
	Correside sólo con el padre	0.72	0.8	0.7	0.76
	No correside	0.76	0.84	0.74	0.78
Parentesco con el jefe del hogar	Jefe o cónyuge	0.75	0.82	0.57	0.73
	Hijo, hijastro	0.8	0.87	0.77	0.83
	Nieto, bisnieto, sobrino, ahijado	0.82	0.89	0.82	0.86
	Yerno, nuera	0.78	0.87	0.66	0.75
	Otro pariente	0.68	0.83	0.64	0.71
	No pariente	0.64	0.58	0.5	0.34
Situación conyugal	Soltero	0.81	0.88	0.79	0.85
	Alguna vez unido	0.65	0.71	0.45	0.42

/1 Bajo el supuesto de que el efecto aleatorio asociado al municipio de residencia es igual a 0.

Fuente: estimación propia a partir de los microdatos de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Con respecto a las variables territoriales, destaca en primer lugar el efecto positivo de la disponibilidad de oferta educativa. En la medida en que se incrementa el número de grupos disponibles de EMS en el municipio, aumentan las probabilidades tanto de terminar la secundaria como de ingresar al bachillerato. Como era previsible, el efecto de esta variable es mayor para la absorción a la EMS: en los municipios con menos de 17.7 grupos de

EMS por cada 1000 alumnos, la probabilidad de absorción se estima en 0.67 para los varones y 0.75 para las mujeres; en cambio, en los municipios con más de 46.5 grupos, estas probabilidades son 0.82 y 0.87, es decir, un riesgo relativo (rr) 23 y 15 por ciento mayor, respectivamente.⁵ Este resultado revela la importancia de la disponibilidad local de servicios educativos como determinante del incremento en la cobertura de la EMS.

⁵ Aunque este riesgo relativo parece pequeño, representa un efecto de gran magnitud en un contexto en el que los niveles de cobertura son relativamente altos. Una interpretación alternativa que hace más evidente la magnitud del efecto en cuestión es calcular, en lugar de los riesgos relativos de absorción, los riesgos relativos de *no* continuar en la EMS. Por ejemplo, para los varones, el riesgo de no continuar en la EMS se reduce en casi la mitad (47 por ciento) en los municipios con mayor disponibilidad con respecto a los de menor disponibilidad.

Junto con la disponibilidad de servicios, las otras tres variables territoriales que tienen un impacto sustantivo en las probabilidades de transición a la EMS son la demanda de trabajadores no manuales, el nivel socioeconómico del municipio y la intensidad de la migración a los Estados Unidos.⁶ Con respecto a la demanda de trabajadores no manuales, en la medida en que aumenta el porcentaje de personas adultas en ocupaciones no manuales también crece la probabilidad de terminar la secundaria e ingresar a la EMS. En un municipio ubicado en el percentil 90 de esta variable, la probabilidad estimada de terminar la secundaria es 0.85 para varones y 0.91 para mujeres. Esto contrasta con un municipio ubicado en el percentil 10, en donde las probabilidades respectivas son 0.73 y 0.82. Es decir, el incremento en la demanda de trabajadores calificados podría reducir los riesgos de abandono antes de la secundaria hasta en casi 50 por ciento. Estos efectos son mayores en la absorción a la EMS, con reducciones estimadas en los riesgos relativos de abandono de 67 por ciento para varones y 57 por ciento para mujeres.

El nivel de desarrollo socioeconómico de los municipios también se asocia con las probabilidades de transición, aunque, tal como se prefiguraba en el análisis descriptivo a escala de las entidades federativas, sólo tiene efectos sustantivos en la terminación de la secundaria. La probabilidad estimada de terminar la secundaria en un municipio ubicado en el percentil 90 es de 0.83 para hombres y 0.89 para mujeres, frente a 0.76 y 0.83, respectivamente, en un municipio ubicado en el percentil 10. En términos relativos, estas brechas implican una reducción de 29 y 36 por ciento, respectivamente, en los riesgos de no terminar la educación secundaria; en cambio, no se aprecian diferencias sustantivas en las probabilidades estimadas de absorción a la EMS.

Con la intensidad migratoria ocurre lo inverso, ya que no se aprecian efectos de magnitud importante en las probabilidades de terminar secundaria, pero sí en la absorción a la EMS, y particularmente entre los varones. En un municipio ubicado en el percentil 10, la probabilidad estimada de ingresar a la EMS, para los varones, es de 0.80, frente a 0.72 en un municipio ubicado en el percentil 90, lo que se traduce en un riesgo relativo de desafiliación escolar 36 por ciento mayor.

Con respecto a las variables de origen social, el índice de recursos socioeconómicos tiene efectos importantes en las probabilidades de transición a la EMS: quienes provienen de familias de altos recursos socioeconómicos (percentil 90), tienen una probabilidad estimada de egreso de secundaria de 0.87 (hombres) y 0.92 (mujeres). Esta probabilidad se reduce a 0.69 y 0.79, respectivamente, para los jóvenes pertenecientes a familias de bajos recursos (percentil 10), lo que implica un riesgo relativo de no terminar la secundaria aproximadamente 2.5 veces mayor para los jóvenes con desventajas socioeconómicas. Cuando se evalúan las brechas en la absorción a la EMS los resultados son similares: el riesgo relativo de no ingresar a la EMS es 2.4 y 2.7 veces mayor para los y las jóvenes del percentil 10 con respecto a los del percentil 90.

Por su parte, los efectos del promedio de escolaridad de los adultos en el hogar son también estadísticamente significativos y mayores a los de los recursos socioeconómicos. La variación en probabilidades estimadas entre el percentil 10 y el 90 es mayor que en el caso de los recursos socioeconómicos y, por tanto, también crecen los riesgos relativos. El riesgo de no terminar secundaria es 3.8 y 4.1 veces mayor para los y las jóvenes ubicados en el percentil 10 con respecto a los ubicados en el percentil 90. En el caso de la absorción a la EMS, estos riesgos relativos se estiman en 3.2 y 3.4.

⁶ El tamaño de la localidad también tiene efectos estadísticamente significativos en el modelo, aunque estos efectos se traducen en cambios poco sustantivos en las probabilidades; esto sugiere que las diferencias por tamaño de localidad observadas en el análisis bivariado (Tabla 2) son explicadas por las otras variables incluidas en el modelo.

La pertenencia a pueblos indígenas no produce diferencias estadísticamente significativas para quienes no hablan y se autoadscriben a pueblos indígenas. En cambio, en tres de los cuatro modelos se identifican brechas estadísticamente significativas en detrimento de los hablantes de lenguas indígenas (la excepción es la absorción en EMS para los hombres). Sin embargo, al analizar tanto las razones de momios como las probabilidades estimadas, estas desventajas sólo se traducen en efectos sustantivos en el caso de las mujeres. Con todas las otras variables fijas en su nivel promedio, las mujeres que no pertenecen a pueblos indígenas tienen una probabilidad estimada de terminar secundaria de 0.87, frente a 0.82 de las hablantes de lenguas indígenas. Esta brecha es de una magnitud similar en la absorción a la EMS (0.83 vs. 0.78).⁷

En el bloque de variables sociodemográficas destacan tres resultados: en primer lugar, sólo algunos de los coeficientes asociados a la experiencia migratoria son estadísticamente significativos, y luego de revisar las probabilidades estimadas, son menos aún los que tienen efectos de una magnitud importante. Comparados con quienes no tuvieron experiencia migratoria, los migrantes varones provenientes de municipios de media o baja marginación, así como los provenientes de un país diferente a Estados Unidos, tienen probabilidades menores de egreso. En el caso de la absorción en EMS, las únicas desventajas estadísticamente significativas corresponden a los migrantes internos, y son de mayor intensidad para los provenientes de municipios de alta/muy alta marginación.

En segundo lugar, los efectos de la migración de retorno de los Estados Unidos no son estadísticamente significativos en ninguno de los modelos. Esto sugiere que las desventajas

observadas en la absorción a la EMS en el análisis bivariado (Tabla 2) se asocian a otras características territoriales, de origen social o sociodemográficas, y no directamente a la experiencia migratoria de estos jóvenes.

Por último, la coresidencia con los padres, el parentesco con el jefe del hogar y la situación conyugal tienen efectos estadísticamente significativos sobre el destino de los jóvenes en la transición a la EMS. En términos generales, quienes no coresiden con sus padres, se encuentran en una relación de parentesco distinta a la de hijos o nietos, y han transitado ya a la vida en pareja, tienen menor propensión a continuar en la EMS. Por ejemplo, entre los jóvenes unidos en posibilidad de ingresar a la EMS, los riesgos de abandono escolar son 2.60 mayores para hombres y 3.78 mayores para mujeres, en relación con aquellos que permanecen solteros. En conjunto, estos efectos revelan las desventajas en continuidad escolar que enfrentan quienes, por distintos motivos, se encuentran en circunstancias domésticas distintas a las de ser hijos o nietos nunca unidos en coresidencia con sus padres o abuelos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se analizó el acceso a la EMS en México a partir de los datos de la Encuesta Intercensal 2015. Se utilizaron dos indicadores: el egreso de la escuela secundaria, que delimita al universo de jóvenes que están en posibilidades efectivas de ingresar a la EMS, y el porcentaje de absorción, que determina a la fracción de jóvenes egresados de secundaria que efectivamente tuvieron acceso a la EMS. En esta sección final destaco los seis resultados más relevantes, así como algunas de sus implicaciones tanto para la investigación sobre desigualdad educativa como para

⁷ Es importante aclarar que quienes hablan lengua indígena, pero no hablan español no fueron incluidos en estos modelos debido a que, como se vio en los resultados descriptivos, sus probabilidades de transición son prácticamente cero, lo que impide obtener estimaciones de los coeficientes. Por tanto, a estos resultados deben agregarse las condiciones extremas de exclusión que enfrenta este grupo.

las políticas públicas destinadas a cumplir el mandato constitucional de universalidad en el acceso a la EMS en México.

1. Acceso a EMS y cobertura universal: ¿una meta fuera del alcance?

En primer lugar, los resultados a escala nacional revelan que existe todavía un largo camino para alcanzar la meta de cobertura universal de la EMS en 2021. En 2015, uno de cada tres jóvenes entre 16 y 17 años no había logrado tener acceso a este nivel. Si se pretende incrementar a 90 por ciento el acceso hacia 2021, la cobertura debería crecer a un promedio de cerca de cuatro puntos porcentuales cada año, ritmo bastante superior al observado hasta ahora. Un incremento a 100 por ciento implicaría un ritmo de crecimiento anual de 5.6 puntos porcentuales, completamente fuera del alcance bajo los parámetros de crecimiento actuales.

2. El rezago en la educación básica: obstáculo para la expansión de la EMS

Contrario a lo que podría imaginarse al observar las altas cifras de absorción y matrícula en educación primaria y secundaria, el abandono escolar y el rezago educativo antes de terminar la educación secundaria son aún problemas serios en el país. En 2015, cerca de 18 por ciento de los jóvenes entre 16 y 17 años no había terminado la secundaria, lo cual tiene fuertes repercusiones en la cobertura de la EMS. Más de la mitad de los jóvenes sin acceso a la EMS se encuentran en esta situación, por lo que no podrían ingresar a ese nivel incluso si tuviesen los lugares disponibles, la voluntad y los recursos para hacerlo. Por tanto, resulta evidente que el camino a la universalización de la EMS pasa por abatir el rezago educativo en la educación secundaria.

Esto lleva a debatir críticamente la noción de universalización que subyace a las metas de cobertura establecidas por el Decreto Oficial publicado en el año 2012. Como se dijo al inicio del trabajo, este decreto señala que para 2021 el Estado deberá garantizar un lugar en

la EMS a toda aquella persona que “teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica”. Esto implica que las personas que no terminaron la secundaria se encuentran excluidas del derecho a la EMS. Se trata, paradójicamente, de una universalización restringida. Si se pretende que el acceso a la EMS sea efectivamente un derecho de todos los mexicanos, es indispensable eliminar esta restricción y ofrecer la garantía de acceso a todos los jóvenes del país, lo cual nuevamente lleva a la necesidad de garantizar que todos los jóvenes completen la educación secundaria.

3. Amplias brechas entre entidades federativas: ¿efectos institucionales?

El análisis revela también que existen amplias brechas en el acceso a la EMS entre las entidades federativas. En el egreso de la educación secundaria, estas brechas se asocian estrechamente con el nivel de marginación, lo cual sugiere que el rezago en la cobertura se determina en gran medida por las circunstancias socioeconómicas. En cambio, esta asociación no se presenta en el caso de la absorción en la EMS. Existen varios ejemplos de entidades federativas con niveles bajos de marginación y absorción (Coahuila, Nuevo León, Jalisco), así como de entidades federativas con niveles relativamente altos de marginación que destacan por sus altos niveles de absorción (Puebla, Veracruz).

Esto sugiere que las brechas por entidades federativas en la absorción a la EMS se explican por factores distintos a los estrictamente socioeconómicos. Una posible explicación serían las diferencias institucionales en la configuración del sistema de EMS en cada entidad federativa. Mientras que la configuración institucional de los subsistemas de educación primaria y secundaria es relativamente homogénea en el país, la oferta institucional de EMS ha seguido un trayecto histórico bastante más heterogéneo.

Como resultado de lo anterior, existen actualmente amplias diferencias por entidad federativa en aspectos como: a) la presencia o

ausencia de mecanismos de coordinación para regular la transición de los jóvenes entre la secundaria y la EMS (por ejemplo, la aplicación de exámenes únicos de admisión u otros procedimientos de coordinación entre instituciones); b) la presencia de distintas instituciones públicas (federales, estatales y universidades autónomas), así como de instituciones privadas, en la absorción de la demanda de EMS; y c) el prestigio y, por consiguiente, el nivel de demanda que tienen las distintas instituciones.

Es probable que éstos u otros elementos de diferenciación institucional afecten tanto el nivel de cobertura como la desigualdad en el acceso a la EMS entre entidades federativas. Esta hipótesis deberá ser explorada empíricamente en futuros trabajos. Para ello, es necesario realizar una caracterización más detallada de las diferencias institucionales por entidad federativa y de cómo éstas podrían afectar específicamente la absorción en la EMS.

4. Efectos territoriales: disponibilidad, migración y demanda de trabajo calificado

Los resultados de los modelos estadísticos permiten identificar un conjunto de efectos territoriales asociados al acceso a la EMS. Cuando se discuten las desigualdades territoriales en la cobertura educativa, una de las variables explicativas fundamentales es el acceso a los servicios educativos. Los resultados revelan que, efectivamente, la disponibilidad de servicios de EMS en el municipio de residencia es un factor explicativo importante, particularmente para la tasa de absorción en la EMS de los jóvenes que terminan la secundaria.

Por otra parte, los efectos del contexto municipal no se restringen a la disponibilidad de escuelas: en concordancia con lo que han reportado otros estudios, la intensidad de la migración a Estados Unidos se asocia negativamente con las probabilidades de continuidad a la EMS, particularmente para los varones; simultáneamente, en los municipios en los que la composición de la fuerza de trabajo

favorece a las ocupaciones no manuales formales los porcentajes de jóvenes que terminan la secundaria e ingresan a la EMS aumentan significativamente.

Estos resultados sugieren que las condiciones sociales y demográficas del contexto local modulan las evaluaciones que hacen los jóvenes y sus familias al tomar decisiones sobre la continuidad escolar en la EMS. La exposición a altas tasas de migración hacia Estados Unidos pone sobre la mesa la disyuntiva de la continuidad escolar o la migración, por lo que puede entenderse como un “riesgo en competencia”; en cambio, la mayor demanda de fuerza de trabajo calificada incrementa los incentivos para continuar estudiando, debido a los mayores retornos laborales de la EMS.

5. Recursos socioeconómicos y educativos familiares: alta desigualdad de oportunidades en el acceso a la EMS

En paralelo —e independientemente de las características del contexto geográfico recién discutidas—, el análisis estadístico revela que la disponibilidad de recursos socioeconómicos y educativos familiares es el factor explicativo más importante de la probabilidad de continuar los estudios en la transición a la EMS. Los jóvenes provenientes de familias que combinan bajos recursos socioeconómicos y menores niveles promedio de escolaridad se encuentran en una posición muy desventajosa para terminar la escuela secundaria e incorporarse a los estudios de bachillerato. Estas desventajas derivan de circunstancias sociales, económicas y culturales que se encuentran fuera del control de los propios jóvenes y merman sus esfuerzos y talentos. Son, por tanto, evidencia de la persistente desigualdad de oportunidades en la transición a la EMS en México.

Los resultados del modelo estadístico sugieren que los efectos de los recursos educativos son mayores a los de los recursos socioeconómicos. Esto realza la importancia de estudiar con mayor profundidad los

mecanismos a través de los cuales las brechas en recursos culturales de las familias inciden sobre los aprendizajes y la continuidad escolar. Por otra parte, es importante considerar que frecuentemente los bajos recursos económicos y educativos coinciden en las mismas familias. En estos casos, es previsible que los efectos negativos sobre las probabilidades de continuidad escolar sean mucho mayores que cuando sólo una de estas desventajas heredadas está presente.

6. Circunstancias familiares y curso de vida: ¿el riesgo en competencia de nuevas responsabilidades familiares?

Finalmente, existen algunas circunstancias sociodemográficas que también tienen efectos significativos sobre la transición a la EMS, entre ellas, la condición de coresidencia con los padres. En coincidencia con lo que han encontrado otros estudios, los jóvenes que coresiden con ambos padres tienen las mayores ventajas para continuar con sus estudios respecto de quienes coresiden sólo con uno de sus padres, o con ninguno de ellos.

Junto con la condición de coresidencia con los padres, parecería que otro factor explicativo importante es la presencia de eventos asociados a la adquisición de nuevas responsabilidades familiares o la formación de una nueva familia. Así, los jóvenes alguna vez unidos, o que son jefes/as, cónyuges del jefe/a, o yerno/nuera del jefe/a, son quienes presentan las mayores probabilidades de abandono escolar en la transición a la EMS. Estos resultados podrían reflejar las dificultades que enfrentan los jóvenes que adquieren nuevas responsabilidades familiares para continuar con sus estudios. A

diferencia de lo que ocurre con los niveles educativos previos, en el caso de la EMS los jóvenes se encuentran en una edad de mayor exposición a eventos familiares como unirse, ser padres/madres, o asumir la jefatura del hogar.

Aunque los resultados respaldan esta interpretación, conviene matizarla por dos razones: en primer lugar, el porcentaje de jóvenes que se han unido o han adquirido la responsabilidad de la jefatura del hogar es relativamente bajo en el país, por lo que el impacto total de estas circunstancias sobre la cobertura de la EMS a escala nacional es relativamente pequeño, comparado, por ejemplo, con factores como las características socioeconómicas y educativas familiares o el acceso local a la oferta de EMS.

En segundo lugar, el análisis es de tipo transversal, lo que no permite identificar con certeza si las características familiares en cuestión son la causa o el resultado del abandono de los estudios. Sería necesario profundizar con información longitudinal más detallada para identificar la secuencia temporal de los eventos familiares y educativos, y así precisar el sentido de la relación causal.

No obstante, estos resultados sugieren que, en contraste con lo que ocurre en la educación básica, a partir de la EMS la continuidad escolar comienza a ser afectada por eventos que marcan la transición a la vida adulta en otros dominios del curso de vida, como son la salida de casa de los padres, la unión, la paternidad/maternidad temprana o el debut ocupacional. Esto es un factor que dificulta todavía más el cumplimiento de la meta de cobertura universal que se ha propuesto el país para principios de la próxima década.

REFERENCIAS

- ABRIL Valdez, Elba, Rosario Román Pérez, María José Cubillas Rodríguez e Icela Moreno Celaya (2008), “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 10, pp. 1-16.
- BECKER Gary, Stanley y Nigel Tomes (1986), “Human Capital and the Rise and Fall of Families”, *Journal of Labor Economics*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-39.
- BLANCO, Emilio (2014), “Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/El Colegio de México, pp. 39-70.
- BLANCO, Emilio (2017), “La desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México: persistencias y transformaciones”, en Patricio Solís (coord.), *Desigualdad, movilidad social y curso de vida en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México.
- BLANCO, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.) (2014), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/El Colegio de México.
- BOURDIEU, Pierre (1986), “The Forms of Capital”, en John Richardson (ed.), *Hand-book of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood, pp. 241-258.
- BRACHO, Teresa (1995), “Distribución y desigualdad educativa en México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 13, núm. 37, pp. 25-53.
- BREEN, Richard y John Goldthorpe (1997), “Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory”, *Rationality and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.
- COLEMAN James, Samuel (1988), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, vol. 94, pp. S95-S120.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2012), *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*, México, CONAPO.
- Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012), *Diario Oficial de la Federación*, 9 de febrero de 2012.
- DESPAGNE, Colette y Mónica Jacobo Suárez (2016), “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”, *Sinéctica*, núm. 47, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645> (consulta: 30 de mayo, 2017).
- FILMER, Deon y Lant Pritchett (2001), “Estimating Wealth Effect without Expenditure Data or Tears: An application to educational enrollments in states of India”, *Demography*, vol. 38, núm. 1, pp. 115-132.
- GIORGULI, Silvia E. (2002), “Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 17, núm. 3 (51), pp. 523-546.
- GIORGULI, Silvia E., Eunice Vargas Valle, Viviana Salinas Ulloa, Celia Hubert y Joseph Potter (2010), “La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 25, núm. 1 (73), pp. 7-44.
- INEE (2016), *Panorama educativo de México 2015*, México, INEE.
- INEE (2017), *Informe de resultados Planea 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación y matemáticas*, México, INEE.
- INEGI (2015), *Encuesta intercensal 2015: síntesis metodológica y conceptual*, México, INEGI.
- KANDEL, William y Grace Kao (2001), “The Impact of Temporary Labor Migration on Mexican Children’s Educational Aspirations and Performance”, *International Migration Review*, vol. 35, núm. 4, pp. 1205-1231.
- MACÍAS Gamboa, Saúl y Araceli Reyes Vergara (2004), “Migración laboral y deserción educativa”, *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, vol. 29, núm. 57-58, pp. 173-202.
- MARE, Robert D. (1981), “Change and Stability in Educational Stratification”, *American Sociological Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 72-87.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2002), “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 6, pp. 415-443.
- McFADDEN, Daniel (1978), “Quantitative Methods for Analyzing Travel Behaviour of Individuals: Some recent developments”, en David A. Hensher y Peter R. Stopher (eds.), *Behavioural Travel Modelling*, Londres, Croom Helm, pp. 279-318.
- MEZA, Liliana y Carla Pederzini (2009), “Migración internacional y escolaridad como medios alternativos de movilidad social: el caso de México”, *Estudios Económicos*, vol. 24, núm. extraordinario, pp. 163-206.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1998), *Origen y consecuencias de la desigualdad educativa*, México, Fondo de Cultura Económica.

- PARKER, Susan y Carla Pederzini (2000), "Género y educación en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 15, núm. 1 (43), pp. 97-122.
- RABELL, Cecilia y Sandra Murillo (2017), "Corresidencia con los padres y bienestar en la infancia y la adolescencia", en Marie-Laure Coubès, Patricio Solís y María Eugenia Zavala de Cosío (coord.), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México*, México, El Colegio de México/El Colegio de la Frontera Norte, pp. 220-268.
- RAFTERY, Adrian E. y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- RAUDENBUSH, Stephen W. y Anthony S. Bryk (2002), *Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis method*, Thousand Oaks, Sage.
- SCHMELKES, Sylvia (1997), *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SCHMELKES, Sylvia (2010), "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible", en Álvaro Marchesi y Margarita Poggi (coords.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, Madrid, Pensamiento Iberoamericano, pp. 203-224.
- SOLÍS, Patricio (2010), "La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad", en Silvia Giorguli y Alberto Arnaut (coords.), *Educación mexicana: situación actual y perspectivas*, México, El Colegio de México, pp. 599-621.
- SOLÍS, Patricio (2012), "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. 30, núm. 90, pp. 641-680.
- SOLÍS, Patricio (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-93.
- SOLÍS, Patricio (2014), "Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas", en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/El Colegio de México, pp. 71-106.
- SPIILERMAN, Seymour (2000), "Wealth and Stratification Processes", *Annual Review of Sociology*, vol. 26, núm. 1, pp. 497-524.
- VARGAS, Eunice D. y Rodolfo Cruz (2012), "Los jóvenes del norte y sur de México en inactividad laboral y educativa: niveles y factores asociados", *Papeles de Población*, vol. 18, núm. 73, pp. 105-148.
- ZÚÑIGA, Víctor (2013), "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa", *Sinéctica*, núm. 40, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/50> (consulta: 19 de junio, 2017).

ANEXO 1.

Tabla A1. Resultados de modelos de regresión logística de efectos mixtos, terminación de secundaria y absorción en EMS (razones de momios)

	Egreso secundaria		Absorción en EMS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
VARIABLES TERRITORIALES				
Grupos por c/1,000 jóvenes				
<17.7	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
17.7-27.3	1.147**	1.126*	1.299***	1.239***
27.3-35.3	1.249***	1.277***	1.522***	1.455***
35.3-46.5	1.389***	1.428***	1.815***	1.735***
>46.5	1.499***	1.611***	2.292***	2.139***
Tamaño de la localidad				
<2,500	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
2,500-14,999	0.906**	1.007	1.266***	1.238***
15,000-49,999	0.834***	0.864***	1.118*	1.350***
50,000-99,999	0.838**	0.836*	1.280**	1.280**
100 mil +	0.973	0.96	1.04	1.073
Índice socioeconómico municipal /1	1.170***	1.208***	1.052*	1.035
Índice de intensidad migratoria /1	0.969*	1.007	0.848***	0.902***
Ptje. de trab. no manuales formales /1	1.356***	1.372***	1.234***	1.318***
VARIABLES DE ORIGEN SOCIAL				
Índice de rec. socioeconómicos familiares /2	1.775***	1.747***	1.800***	1.858***
Promedio de escolaridad de adultos /2	2.103***	2.055***	1.959***	1.918***
Pertenencia a pueblos indígenas				
<i>No habla ni se autoadscribe</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
<i>No habla y se autoadscribe</i>	0.968	0.983	0.996	1.005
<i>Habla lengua indígena y español</i>	0.908*	0.670***	0.903	0.749***
VARIABLES SOCIODEMGRÁFICAS				
Condición migratoria				
<i>No migrante</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
<i>Migrante de alta/muy alta marginación</i>	0.945	0.771	0.708	0.415***
<i>Migrante de media/baja marginación</i>	0.706***	0.764*	0.786*	0.647***
<i>Migrante de baja marginación</i>	0.913	0.636***	0.629***	0.545***
<i>Migrante de EUA</i>	1.255	0.89	0.961	0.67
<i>Migrante de otro país</i>	0.391***	0.075***	0.486	2.891
<i>Sin datos</i>	1.223	1.039	1.297	1.507***

Tabla A1. Resultados de modelos de regresión logística de efectos mixtos, terminación de secundaria y absorción en EMS (razones de momios) (continuación)

	Egreso secundaria		Absorción en EMS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Corresidencia con los padres				
<i>Correside con ambos padres</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
<i>Correside sólo con la madre</i>	0.749***	0.799***	0.786***	0.835***
<i>Correside sólo con el padre</i>	0.582***	0.559***	0.662***	0.628***
<i>No correside</i>	0.713***	0.720***	0.775***	0.694***
Parentesco con el jefe del hogar				
<i>Jefe o cónyuge</i>	0.787	0.698***	0.392***	0.569***
<i>Hijo, hijastro</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
<i>Nieto, bisnieto, sobrino</i>	1.205***	1.212***	1.351***	1.317***
<i>Yerno, nuera</i>	0.913	1.05	0.581***	0.646***
<i>Otro pariente</i>	0.540***	0.717***	0.534***	0.513***
<i>No pariente</i>	0.445***	0.213***	0.301***	0.110***
Situación conyugal				
<i>Soltero</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
<i>Alguna vez unido</i>	0.440***	0.337***	0.218***	0.131***
Edad				
<i>16 años</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
<i>17 años</i>	1.650***	1.668***	0.876***	1.029
* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001				
Número de casos	240000	240000	180207	189844
Pseudo R cuadrada (McFadden)	0.18	0.21	0.16	0.25
Coefficiente de correlación intraclase (Rho)	0.08***	0.09***	0.09***	0.09***

/1 Variable estandarizada a escala municipal.

/2 Variable estandarizada a escala individual y centrada en la media de cada municipio.

Fuente: estimación propia a partir de los microdatos de la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas

ANA ELIZABETH RAZO*

En 2008 se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el fin de mejorar el logro educativo. A nueve años de su puesta en marcha, este documento analiza, mediante observación de la práctica docente, el avance en la implementación de la reforma al interior del aula. Este balance identifica que prevalecen asuntos pendientes: los estudiantes tienen pocas oportunidades de vincular los contenidos con la vida cotidiana, experimentar desafíos cognitivos y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Si bien la RIEMS, a través del marco curricular común (MCC), estableció las competencias docentes buscando integración, identidad y mejora de la calidad educativa, no ha logrado aún modificar los procesos de aprendizaje en el aula. Los resultados refieren que queda un largo camino por recorrer en las estrategias y las acciones de formación docente hacia una mejor experiencia educativa en la EMS.

In 2008, the integral reform of high school education (Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS) was implemented to improve education results. Nine years on, this paper analyzes, through the observation of teaching practice, the progress made in the reform's implementation in the classroom. This report reveals issues pending resolution: pupils have little opportunity to connect what they are studying to their daily lives, to experience cognitive challenges or to reflect on their own learning. Although the RIEMS, through the shared curricular framework (Marco Curricular Común, MCC), defined teaching competences seeking integration, identity and higher-quality education, it has not yet modified learning processes in the classroom. The findings show that much more work needs to be done in terms of strategies and teacher training for improved results in high school education.

Palabras clave

Competencias
Educación media superior
Reforma educativa
Observación
Relación estudiante profesor
Taxonomía

Keywords

Competences
High school education
Education reform
Observation
Student-teacher relationship
Taxonomy

Recepción: 23 de marzo de 2017 | Aceptación: 24 de julio de 2017

* Profesora-investigadora de la Cátedra del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (México), en el Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas. Doctora en Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (México). Líneas de investigación: mejoramiento del trabajo de aula, particularmente en la observación estructurada de la práctica docente en interacciones educativas, sensibilidad de género, enseñanza de lenguaje y matemáticas; evaluación de políticas educativas. Publicación reciente: (2016), "Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, pp. 611-639. CE: ana.razo@cide.edu

INTRODUCCIÓN

Los cambios de las reformas educativas con frecuencia no están explícitamente conectados con los ajustes fundamentales en las formas en que el conocimiento es construido, o bien con la división de responsabilidades entre el maestro y los estudiantes... Las escuelas, entonces, pueden estar “cambiando” todo el tiempo... y nunca modificar de manera substancial lo que los maestros y los estudiantes realmente hacen cuando están juntos dentro del salón de clases (Elmore, 1996: 3).

Una reforma en el ámbito educativo simboliza las expectativas hacia un futuro mejor. La decisión de modificar el estado de las cosas, y con ello la visión de la educación, pasa por el reconocimiento gubernamental de que los resultados del sistema educativo preocupan a la sociedad.

La experiencia de las reformas educativas nos ha llevado a intentar diversos cambios: infraestructura, descentralización, centralización, libros, currículo, tecnología, dinero, tiempo de la jornada escolar, modalidades, entre otras diversas alternativas. Estos cambios en el sistema —las reformas— pueden ser agrupadas en cinco categorías generales en función de sus propósitos: 1) de currículo, que buscan atender —y mejorar— lo que aprenden los estudiantes y la forma en cómo lo hacen; 2) de calendario y horarios, con orientaciones sobre la duración de las jornadas escolares, los horarios de las clases y el calendario escolar; 3) de desarrollo profesional docente, que proponen estrategias, procedimientos y mecanismos para mejorar la efectividad de la práctica docente; 4) de gestión del sistema y de las escuelas, que distribuye el control de las decisiones, funciones y responsabilidades relacionadas con la administración y operación de los distintos niveles del sistema; y 5) de evaluación, enfocada en decidir sobre las formas y mecanismos en que el desempeño de los estudiantes y de los profesores es medido y valorado (Hess, 1999).

En 2008 el sistema educativo nacional, “con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional...” (SEP, 2008: 11), puso en marcha la reforma integral de la educación media superior (RIEMS). Este conjunto de procesos y modificaciones se propuso articular los diferentes subsistemas —formas de operación del servicio en la educación media superior (EMS)— y construir una identidad que impulsara los logros y las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes en este nivel educativo.

A nueve años de la implementación de la RIEMS, este documento busca hacer un balance sobre los elementos asociados a la reforma y su reflejo en las aulas de la educación media superior. En este análisis se utilizan datos de la investigación educativa empírica en este nivel para documentar —usando observación estructurada de la práctica docente en el aula— la experiencia educativa entre estudiantes y docentes. Con datos recopilados directamente en los salones de clase durante el año 2016, este documento acerca evidencia y explicaciones de lo que aún falta por hacer en lo propuesto en la RIEMS de acuerdo con lo observado al interior de los salones de clases. Este texto no busca emitir un juicio de valor sobre el nivel de desempeño de los bachilleratos, o sobre las causas de éste; lo que propone es una explicación argumentada acerca del largo camino que aún queda por recorrer en el cumplimiento de los propósitos establecidos por la RIEMS, y que pueden y deben verse reflejados en la relación educativa entre maestros y alumnos en el aula.

En la primera sección de este artículo se describen y exploran las iniciativas de política propuestas por la RIEMS. Aquí se enfatiza en los elementos que pueden asociarse directamente con la práctica docente en el aula y la experiencia de aprendizaje para los estudiantes de bachillerato. En la segunda sección, de desarrollo del estudio, se recupera evidencia

sobre la calidad de las interacciones educativas en las aulas de EMS utilizando el protocolo CLASS (Classroom Assessment Scoring System) para la observación de la práctica docente. Conjuntamente, para fortalecer este estudio se desarrolla un análisis de la dimensión cognitiva de las competencias educativas a través de la taxonomía de Bloom, con el fin de distinguir los objetivos planteados en el marco curricular común (MCC) sobre: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Lo anterior con el propósito de contrastar el planteamiento de la reforma con las experiencias de aprendizaje en las aulas, a nueve años de su implementación. Por último, la tercera sección se enfoca en las propuestas para fortalecer el trabajo que aún resta por hacer para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, la experiencia de los docentes y los ambientes educativos en el aula.

POLÍTICA. EL PLANTEAMIENTO DE LA RIEMS EN EL AULA

Para atender los desafíos en cobertura, calidad y equidad, la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) propuso cuatro ejes:

1. Marco curricular común (MCC) basado en competencias.
2. Definición y regulación de las distintas modalidades de la EMS.
3. Mecanismos de gestión de la reforma.
4. Certificación nacional complementaria.

Con la intención de analizar la agenda planteada por la RIEMS, el énfasis de esta sección está en relacionar la propuesta de política establecida en la reforma con las variables asociadas a la experiencia educativa en el salón de clases. Esto es, vincular, con lógica causal, las propuestas de política con los posibles efectos en la práctica docente en el aula y en los aprendizajes de los estudiantes.

Para profundizar en el análisis, a continuación se resumen los objetivos establecidos

para cada uno de los cuatro ejes planteados en la RIEMS.

El primero de los ejes, el marco curricular común (MCC) basado en competencias, fue diseñado para articular las diversas opciones de servicio educativo en la EMS —operadas a través de los subsistemas— y con ello construir consenso sobre el perfil de egreso, las competencias a desarrollar y el currículo impartido en el aula.

Si bien el MCC buscaba modificar los alcances del aprendizaje al interior del aula, el segundo eje: definición y regulación de las distintas modalidades de la EMS, se enfocó en cambios fuera del salón de clases. Su énfasis estaba en la estructura de la oferta educativa, es decir, la regulación de los tipos y modalidades de opciones de la EMS a través de la combinación de elementos definidos y normados para su operación.

El tercer eje, mecanismos de gestión de la reforma, buscaba justo lo que se menciona, garantizar el éxito en la puesta en marcha de la reforma a través de elementos y procesos definidos para ello: generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; formación y actualización de la planta docente; mejorar las instalaciones y el equipamiento; profesionalizar la gestión; evaluar el sistema de forma integral; e implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

El último eje, la certificación nacional complementaria, buscaba ser la oficialización de la identidad compartida en el nivel educativo. Esto mediante tres posibles opciones que identificaran y expresaran el éxito de los tres primeros ejes planteados en la RIEMS.

Así, de los cuatro ejes rectores planteados por la reforma en 2008, es el primero de ellos, el relacionado al MCC, el que está enfocado directamente a las prácticas y los aprendizajes en el aula. Por lo tanto, esta sección se orientará específicamente en el análisis de política en este primer eje, bajo el supuesto de que los efectos de la reforma en el salón de clases tienen su origen en estos planteamientos.

MARCO CURRICULAR COMÚN (MCC) BASADO EN COMPETENCIAS

El primero de los ejes, el marco curricular común (MCC) basado en competencias es, sin duda, el que guarda una relación directa con las prácticas docentes en el aula. En ese sentido, el MCC debía permear hacia todos los niveles hasta reflejarse en el currículo impartido en el salón de clases y en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

La apuesta principal del MCC era establecer una base de desempeño académico con marcos y elementos comunes, evitar la fragmentación de la oferta educativa y orientar estructuras curriculares para hacer coincidir diversos proyectos educativos hacia propósitos comunes en la media superior.

Esta base común o vinculante entre los diversos subsistemas de la EMS fue definida con el término “competencias”. Esta unidad de medición de los desempeños finales buscaba homogeneizar los resultados, mas no los procesos. Dicho de otra manera, “sin que las

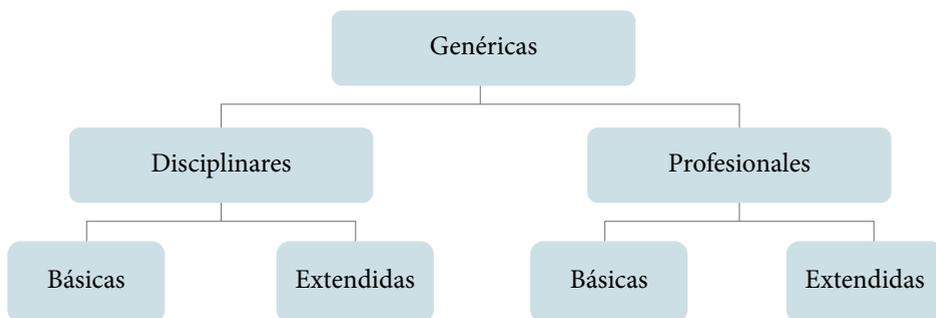
instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular... [las competencias definen] en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer” (Acuerdo 442, 2008).

Las competencias fueron definidas en el marco de la RIEMS a partir de Perrenoud (2004: 11) como la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, de forma tal que “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos”.

De esta forma, el planteamiento del MCC era claro en su intención de atender la demanda del contexto hacia la pertinencia de los aprendizajes: no era suficiente la adquisición de los conocimientos; lo relevante sería el uso de ellos en la vida personal, profesional y de la comunidad.

Para incorporar y respetar la diversidad de planes de estudio, el MCC diseñó un esquema de competencias genéricas, disciplinares y profesionales:

Figura 1. Organización por tipo de competencias



Fuente: elaboración propia a partir del Acuerdo 442, 2008.

Las competencias genéricas, o competencias clave, por su relevancia para la vida y para la adquisición de otras competencias, serían transversales a todas las disciplinas y espacios curriculares de la media superior. En ese sentido, todos los egresados del bachillerato, sin

importar el subsistema, tendrían en común este conjunto de competencias clave.

En las competencias genéricas se identifica lo que se espera lograr en los aprendizajes en el aula (Acuerdo 444, 2008):

1. Se autodetermina y cuida de sí.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las competencias disciplinares básicas (matemáticas, comunicación, ciencias experimentales y ciencias sociales) ofrecían también una base común a los estudiantes en áreas del conocimiento específico; en tanto que las competencias disciplinares extendidas respondían a la particularidad del modelo educativo de los diferentes subsistemas y, por lo tanto, no eran comunes a todos los estudiantes del nivel medio superior (Acuerdo 444, 2008).

En el caso de las competencias profesionales-básicas, éstas se orientaron a la formación elemental para el trabajo; mientras que las extendidas se consideraban como una

cualificación de nivel técnico que hiciera posible la incorporación a la vida profesional.

El contexto descrito en esta sección representa el planteamiento de política para la modificación de los aprendizajes en el aula. El desafío a partir de 2008 sería vincular estas definiciones con las experiencias cotidianas de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de los docentes en el aula. En la siguiente sección se analiza la evidencia disponible acerca del tipo de interacciones y prácticas educativas identificadas en los planteles de la EMS.

EVIDENCIA. LAS INTERACCIONES EDUCATIVAS EN EL AULA

La visibilidad en el aula de las competencias definidas por la RIEMS era el reto principal de la puesta en marcha en las escuelas. La Reforma representó la teoría del cambio. Transitar de la definición teórica a la implementación en el contexto específico de la escuela llevó a que se tomaran en cuenta tres principios básicos (Acuerdo 442, 2008): 1) el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; 2) la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio; y 3) el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

Estos principios, aunque necesarios, llevan a cuestionarse sobre la suficiencia en su capacidad para modificar la práctica docente y las actividades de aprendizaje en el aula, pues si bien plantean condiciones relevantes en el entorno para impulsar cambios en la enseñanza, no llegan al nivel de aula, al nivel de la experiencia educativa. Dicho de otra manera, se mantienen en la periferia de la escuela —en el entorno del sistema, más que en el proceso de aprendizaje—, y no alcanzan a incidir directamente en las acciones educativas entre el profesor y los estudiantes.

Considerando lo anterior, en este apartado se busca justamente hacer un balance sobre los cambios visibles de la RIEMS asociados a las experiencias de aprendizaje en el aula. Es decir, cuáles son los elementos observables

que podemos identificar en las interacciones educativas en los salones de clase, y que puedan vincularse con las iniciativas planteadas en la Reforma de 2008.

¿Cómo se ven las interacciones educativas en el aula?

Las interacciones educativas refieren a las relaciones entre docentes y estudiantes al interior del aula. La investigación educativa sobre el desarrollo y los aprendizajes aporta información que respalda que estas interacciones son un mecanismo básico que conduce al aprendizaje (Bronfenbrenner y Morris, 1998)

Las interacciones educativas generan experiencias que definen la manera en que los individuos aprenden los contenidos vistos en el aula. En el salón de clases se desarrollan distintos tipos de actividades que contribuyen a la formación educativa de los estudiantes (De Vargas, 2006). Aunque existen diversos tipos de interacciones, la calidad de los vínculos interpersonales y el nivel de compromiso que existe entre los involucrados son los factores principales que promueven el desarrollo y la generación de conocimiento en los estudiantes (Dzaquira, *et al.*, 2013; Reyes, *et al.*, 2012; The CLASS Tool, 2014).

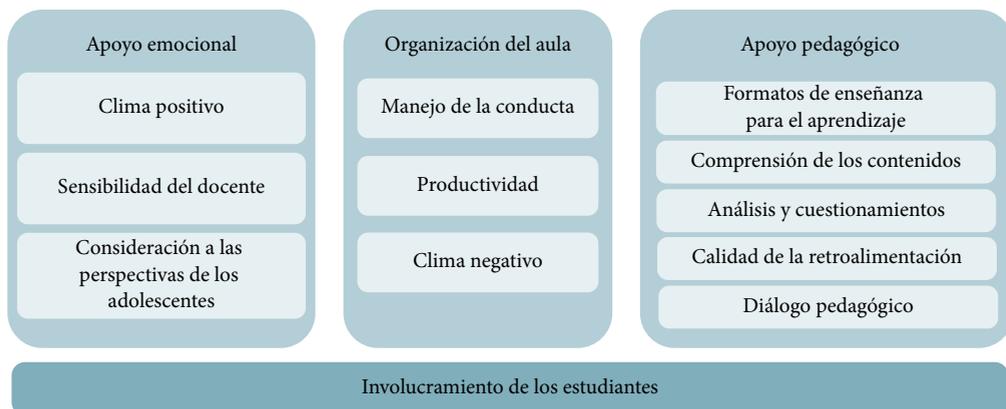
La calidad de las interacciones sociales y emocionales entre maestros y alumnos, o

entre compañeros de clase, propician ambientes favorecedores para el aprendizaje en la escuela. Evidencia en la investigación educativa señala que una sólida relación docente-estudiante es una de las claves para lograr buenos desempeños académicos, mayor motivación escolar y resultados positivos en el comportamiento de los estudiantes (Roeser *et al.*, 1998).

Uno de los instrumentos más efectivos y rigurosos para la medición de las interacciones educativas es el sistema CLASS (Classroom Assessment Scoring System) que mide, a través de un protocolo de observación, la calidad de las relaciones educativas y los vínculos que se desarrollan al interior de las clases. En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la medición de las interacciones efectivas entre maestros y estudiantes en las aulas del nivel medio superior y que se utilizarán como insumo para el análisis de la RIEMS en el aula.

A través de 12 dimensiones específicas de las interacciones entre docente y estudiantes, el protocolo CLASS organiza y mide los diferentes vínculos que se construyen en el aula, específicamente en este nivel educativo, con estudiantes de entre 15 y 18 años. Estas 12 dimensiones son, a su vez, clasificadas en tres dominios de interacciones: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico.

Figura 2. Organización de dominios y dimensiones de CLASS



Fuente: Pianta *et al.*, 2013.

La escala de medición de la calidad de las interacciones utilizada por CLASS toma valores del 1 al 7; así, el puntaje para cada dimensión puede obtener un juicio de valor en los niveles bajo (1, 2), medio (3, 4, 5) y alto (6, 7).

Para el análisis de la información en este estudio se utilizó observación de la práctica docente videograbada. Las grabaciones de clase se realizaron durante los meses de noviembre y diciembre de 2015 en 63 planteles de 13 entidades federativas y 6 subsistemas en la EMS (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, CECyTEM; Colegio de Bachilleres; Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP; Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, DGETI; Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, DGETA; y Educación Media Superior a Distancia, EMSAD). Participaron, en total, 79 profesores de matemáticas, y lenguaje y comunicación, que impartían clase en segundo semestre. La clase de cada docente fue videograbada durante una hora, en un periodo establecido conjuntamente entre directivos, docentes y estudiantes. Todos los consentimientos informados y autorizaciones de estudiantes, padres de familia, docentes y directores fueron obtenidos antes de la grabación. El desarrollo del estudio contó con el respaldo de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), como parte del interés por conocer el estado de los vínculos entre docentes y estudiantes en este nivel educativo.

Para la medición de las interacciones educativas, durante los primeros meses de 2016 un equipo de cuatro investigadores educativos del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) fue capacitado en Estados Unidos, donde obtuvieron su certificación¹ como observadores del protocolo CLASS en el nivel *secondary* (estudiantes entre 15 y 18 años). Así, para el análisis, y en cumplimiento con lo establecido en el propio protocolo, cada hora de clase —de las 79 videograbadas— fue segmentada en tres periodos de 15 minutos, con

lo cual se obtuvo un total de 237 segmentos de clases. El 50 por ciento de estos segmentos fue valorado con doble codificación, es decir, dos observadores calificaron esos fragmentos buscando la interpretación pertinente del protocolo en el contexto educativo mexicano. Posteriormente, la segunda mitad de los segmentos fue codificado de manera individual por los observadores certificados. Ningún dato de identificación personal de docentes o planteles fue revelado durante la observación o durante el análisis.

Los resultados de los segmentos observados fueron analizados de forma agregada utilizando estadística descriptiva; es decir, considerando que la observación de interacciones en el aula toma valores en escala de 1 a los 7 puntos, de acuerdo con la frecuencia, intensidad y calidad de los marcadores de conducta observables, la información aquí presentada corresponde a promedios y otros indicadores de la totalidad de la muestra.

Cabe destacar, nuevamente, que cada fracción de videograbación de 15 minutos de clase es considerada como una unidad de observación, por lo tanto, la estadística presentada considera los 237 segmentos como el total analizado. Los resultados obtenidos no podrían ser utilizados para evaluar, de ninguna manera, a un docente o plantel en particular.

¿Cómo se “ven” las competencias en el aula?

En esta sección se plantea un puente para conducir el análisis de la RIEMS en las aulas de bachillerato, esto es, vincular las competencias establecidas y enunciadas en el MCC con las interacciones educativas observadas en los salones de clases. Para lograrlo, el instrumento que se consideró conveniente para la interpretación de las competencias fue el estudio taxonómico de Bloom. El análisis taxonómico de Bloom representa una herramienta de análisis pertinente para organizar y entender los objetivos de las competencias planteadas por la

¹ Certificación otorgada por Teachstone Training, LLC, desarrolladores del protocolo CLASS.

RIEMS. Permite construir significados comunes en los diferentes grupos de competencias y hace posible reconocer la congruencia en la propuesta educativa del MCC.

Aunque los objetivos de aprendizaje de la propuesta taxonómica de Bloom se organizan en tres dimensiones: cognitivo, afectivo y psicomotor, este estudio se enfocará específicamente en el marco cognitivo. La idea principal del modelo taxonómico de Bloom se basa en la definición de seis categorías fundamentales para el análisis de la dimensión cognitiva de los procesos educativos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

A través de estas seis categorías se establece un marco de análisis para clasificar los aprendizajes esperados en los estudiantes. A continuación, se presentan los elementos descriptivos de cada una de estas dimensiones:

1. *Conocimiento*. Posibilidad de recuperar información previamente aprendida, a partir del reconocimiento de hechos, ideas, símbolos, conceptos, definiciones.
2. *Comprensión*. Apropriación del conocimiento. Demostración del entendimiento de ideas y hechos a partir de interpretar, organizar, asociar y comparar la información obtenida.
3. *Aplicación*. Se trata de hacer uso de lo aprendido. La información recibida y las destrezas aprendidas son utilizadas en la resolución de problemas en nuevas situaciones.
4. *Análisis*. Examinar y descomponer información para identificar relaciones, hacer inferencias y obtener evidencia para respaldar su entendimiento.
5. *Síntesis*. Recopilación e integración de información en arreglos y patrones diferentes para integrar y proponer nuevas formas de hacer las cosas.
6. *Evaluación*. Exponer y defender valoraciones acerca de información e ideas, a partir de un conjunto de criterios y objetivos dados.

La taxonomía de Bloom establece relaciones, expresadas en verbos, entre los objetivos de la educación y las actividades desarrolladas con los estudiantes; es decir, las actividades realizadas en la escuela como resultado de una intención educativa. De este modo, la taxonomía busca construir un marco congruente —revisado mediante la clasificación de los verbos— entre lo planteado en las competencias y lo observado en el aula.

Algunos ejemplos de los verbos relacionados en la clasificación taxonómica de Bloom (Krathwohl, 2002) son:

- Recordar: define, repite, registra, enlistar, nombra, reproduce, etc.
- Comprender: traduce, discute, describe, reconoce, expresa, identifica, parafrasea, etc.
- Aplicar: interpreta, emplea, usa, demuestra, ilustra, programa, dibuja, etc.
- Analiza: distingue, aprecia, calcula, compara, contrasta, inspecciona, etc.
- Crear: planea, propone, diseña, formula, construye, categoriza, etc.
- Evaluar: juzga, aprecia, valoriza, estima, elige, pondera, fundamenta, etc.

Las competencias genéricas en la RIEMS

En la definición de las competencias genéricas planteadas en la reforma se identifica, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, que las acciones de aprendizaje están principalmente orientadas hacia las categorías de aplicación (interpretar, participar, aplicar, hacer) y comprensión (reconocer, interpretar).

Lo anterior cobra sentido al recordar que este conjunto de competencias, claves y transversales a todas las opciones de servicio en la EMS, están enfocadas a impulsar el uso de habilidades y conocimientos para la vida, así como para la adquisición de otro tipo de competencias. En ese sentido, la combinación que existe entre comprensión y aplicación se explica como la intención teórica para impulsar

la vivencia de los conocimientos en las experiencias cotidianas de los jóvenes.

Estas dos categorías en la taxonomía de Bloom, aplicación y comprensión, pueden reflejarse con claridad en algunas de las dimensiones de medición de las interacciones educativas. Específicamente pueden contrastarse —o hacer espejo— con “*consideración a la perspectiva del adolescente*” y con “*comprensión de los contenidos*”.

La *consideración a la perspectiva de los adolescentes*, que forma parte del dominio “apoyo emocional”, captura el grado en que el profesor toma en cuenta e involucra las experiencias, necesidades, opiniones, intereses y las metas de los alumnos en la construcción del conocimiento dentro del aula. En una clase que considera la perspectiva de los estudiantes, éstos se vuelven partícipes de su propio aprendizaje, sus ideas y opiniones son valoradas, tienen el poder de tomar decisiones en

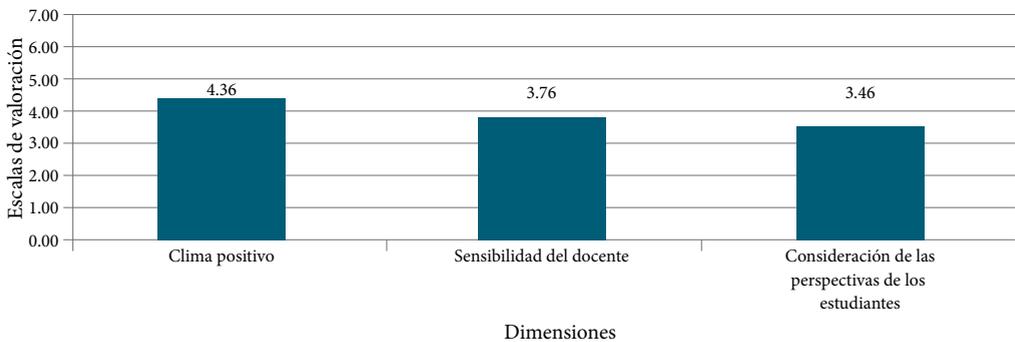
la dinámica diaria, incorporar sus vivencias y los contenidos se vuelven útiles y relevantes para los adolescentes.

La dimensión de *comprensión de los contenidos*, que se organiza dentro del dominio “apoyo pedagógico”, refiere a las interacciones entre maestros y alumnos —y entre los propios alumnos— que llevan al entendimiento integral de hechos, habilidades, conceptos, procesos y principios. Y considera que los estudiantes aprenden mejor cuando los maestros vinculan los contenidos académicos con ejemplos significativos, conocimientos previos y conexiones con el mundo real y cotidiano.

En ese sentido, el estudio realizado para medir la calidad de las interacciones educativas en las aulas de EMS arroja los siguientes resultados para estas dos dimensiones.

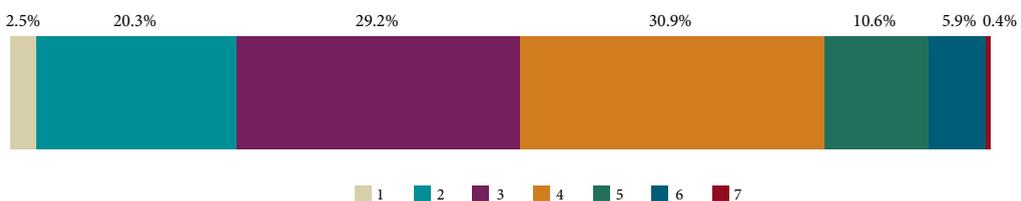
Los hallazgos en la medición de las interacciones relacionadas con la *consideración a*

Gráfica 1. Apoyo emocional: valores promedio por dimensión



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Consideración a las perspectivas de los adolescentes
Porcentaje de valoraciones en cada escala de medición



Fuente: elaboración propia.

la perspectiva de los estudiantes arrojan un valor promedio de 3.45 (escala máxima de 7), que lo sitúa en el nivel medio-bajo. El valor más bajo en el dominio correspondiente a “apoyo emocional”.

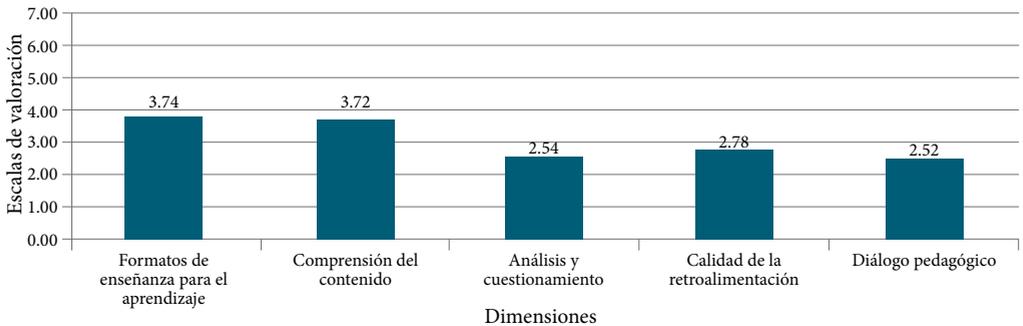
¿Cómo se “ve” un valor de 3.45 en esta dimensión de la interacción educativa en el aula?

Básicamente refiere a que los contenidos en clase muy pocas veces están conectados de manera significativa con la vivencia y experiencias cotidianas de los estudiantes, y cuando el maestro lo intenta, poco se enfatiza en cómo y por qué es valioso este conocimiento para los alumnos. Si bien el maestro se preocupa por hacer el contenido y el material valiosos y relevantes para los estudiantes, no logra vincular ejemplos conectados a los intereses y motivaciones de los estudiantes (por ejemplo, música, videojuegos, personajes, programas de televisión o series, etcétera). Las interacciones significativas entre los compañeros son muy pocas. El maestro a veces

motiva o permite a los estudiantes interactuar, pero usualmente en periodos cortos y sin mucha profundidad de trabajo con los pares. Dicho de otro modo, el trabajo en grupo tiene pocas oportunidades de desarrollarse. Suelen presentarse intercambios superficiales entre alumnos, caracterizados por un arreglo diferente en la disposición de las sillas —en equipo— pero sin intercambios significativos. Los estudiantes tienen algunas oportunidades para elegir y para asumir ciertas responsabilidades y liderazgo, sin embargo, éstas ocurren “controladas” por el maestro: por ejemplo, cuando les pide formar equipos de trabajo y los estudiantes pueden elegir a sus compañeros, sin embargo, el profesor les indica la ubicación de sus sillas, los roles de cada uno en el equipo y no les permite moverse libremente por el salón de clases.

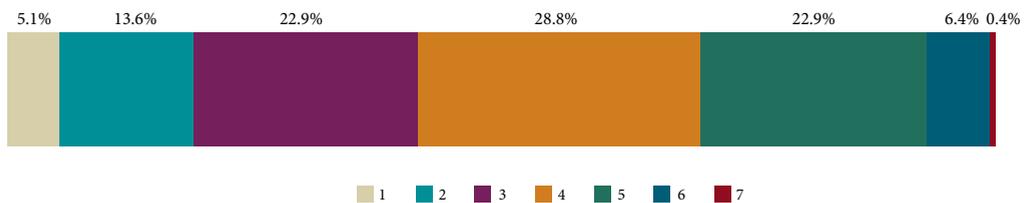
En relación con la *comprensión de los contenidos*, la observación de la práctica de aula arroja una medición promedio de interacción educativa de 3.72, que lo coloca en un nivel medio de la escala de valoración.

Gráfica 3. Apoyo pedagógico: valores promedio por dimensión



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Comprensión de los contenidos: Porcentaje de valoraciones en cada escala de medición



Fuente: elaboración propia.

¿Cómo se “ve” un valor de 3.72 en comprensión de los contenidos en el aula?

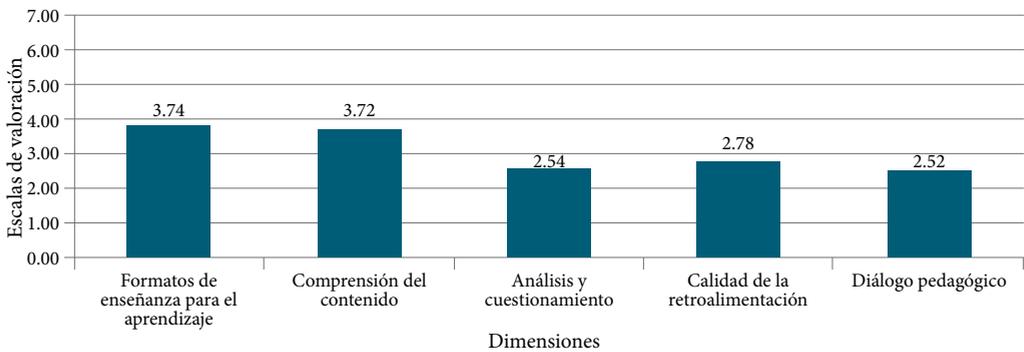
El maestro demuestra suficiente conocimiento en la materia —o área del conocimiento— para apoyar los aprendizajes de sus alumnos en la clase, sin embargo, puede que ese conocimiento no sea suficiente para responder preguntas de alto nivel, orientar errores o impulsar el pensamiento de orden superior. La comunicación de los contenidos o procedimientos en ocasiones es precisa y clara, aunque en otros momentos a lo largo de la clase es confusa e inexacta. El énfasis de la clase puede variar: algunas veces está en explicaciones y discusiones significativas, en tanto que otras veces la clase se imparte en fragmentos aislados de información sobre un tema. Aunque el profesor pueda hacer intentos para que los estudiantes reflexionen y vinculen los contenidos con situaciones del mundo real, estos intentos

pueden ser débiles, descontextualizados o poco pertinentes. El maestro recurre a pocos —o nulos— contraejemplos para expandir los alcances del conocimiento. Se identifican intenciones de incorporar conocimientos previos o atender errores conceptuales, pero los intentos son limitados en profundidad, o bien, poco constantes.

Las competencias disciplinares básicas en la RIEMS

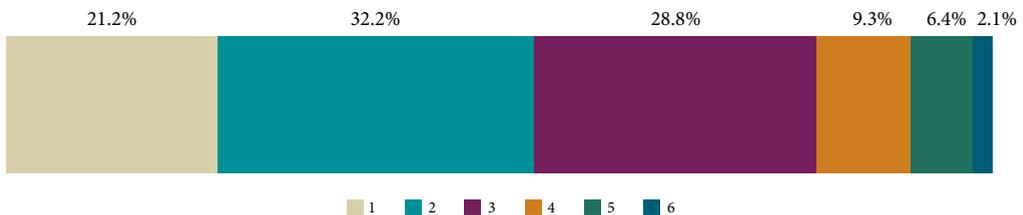
La RIEMS definió un conjunto de competencias relacionadas a áreas específicas del conocimiento para formar parte del MCC y de esa manera orientar los aprendizajes disciplinares de todos los alumnos de este nivel educativo. Las áreas disciplinares en las que la reforma planteó competencias en el aprendizaje de los alumnos fueron matemáticas, comunicación, ciencias experimentales y ciencias sociales.

Gráfica 5. Apoyo pedagógico: valores promedio por dimensión



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 6. Análisis y cuestionamiento: porcentaje de valoraciones en cada escala de medición



*Nota: No se observaron prácticas en el nivel 7 de la escala.

Fuente: elaboración propia.

Matemáticas

Al analizar las competencias definidas para esta disciplina bajo el análisis taxonómico de Bloom, la prioridad se establece en la categoría de *analizar* (formula, resuelve, analiza, elige, distingue, cuantifica). En la clasificación de Bloom esta categoría está caracterizada por actividades relacionadas con encontrar patrones, organizar las partes, reconocer significados ocultos, identificar componentes y, en resumen, impulsar pensamiento de orden superior. Considerando lo anterior, es posible encontrar una relación lógica entre las competencias definidas para el área de matemáticas y la categoría de *analizar*.

Por otro lado, al contrastar con las dimensiones de interacción educativa revisadas a través del protocolo de observación y medición, la clasificación de análisis de Bloom encuentra su mancuerna con la dimensión de interacciones de *análisis y cuestionamiento*, que forma parte del dominio *apoyo pedagógico*.

Esta dimensión evalúa el grado en que los estudiantes se involucran en habilidades de pensamiento de orden superior mediante la aplicación de conocimientos y habilidades en problemas, tareas y preguntas nuevas y/o de respuesta abierta. Involucra también las oportunidades de metacognición para los alumnos. Es decir, los espacios para pensar sobre el pensar, por ejemplo, analizar, interpretar y argumentar, entre otros.

Al medir la calidad lograda en la dimensión *análisis y cuestionamiento* en un grupo de salones de clase del nivel medio superior, el resultado se ubicó en el nivel bajo con valor promedio de 2.54, lo que representa el segundo valor más bajo en la medición de las 12 dimensiones de análisis de las interacciones educativas.

¿Cómo se “ve” un valor de 2.54 en análisis y cuestionamiento en el aula?

Los estudiantes no tienen oportunidad o no se les motiva para pensar, evaluar o reflexionar sobre su propio aprendizaje. Muy pocas

veces expresan o se les pide que comenten su propio proceso cognitivo (¿cómo llegaste a ese resultado?, ¿por qué piensas que eso sucedió así?). Si un estudiante responde de manera incorrecta a la pregunta planteada por el profesor, éste pasará la voz a otro estudiante hasta encontrar la respuesta correcta, sin que exista una exploración sobre el proceso que se siguió para llegar a un resultado. A los alumnos no se les pide identificar o plantear problemas, proponer hipótesis, predicciones o ideas (¿qué crees que pasaría si...?). Las oportunidades de los estudiantes para argumentar o fundamentar son muy pocas y a nivel superficial. Las preguntas planteadas por el profesor requieren sólo habilidades de orden básico, tales como respuestas con monosílabos, de “sí/no”, o de memorización. El contenido educativo se presenta descontextualizado y de forma aislada, lo que no permite aprovechar el conocimiento previo de los estudiantes o la vinculación con la vida cotidiana de los adolescentes. De igual forma, las tareas se explican de forma repetitiva y confusa, sin presentar un desafío cognitivo para los alumnos.

Ciencias experimentales

El aprendizaje de física, química, biología y ecología en el nivel medio superior se planteó en la reforma a partir de un conjunto de competencias que, en el análisis de Bloom, se concentran principalmente en las categorías de *análisis* (categoriza, contrasta, analiza, relaciona), *comprensión* (explica, predice, expresa) y *aplicación* (decide, interrelaciona, aplica).

Al igual que en el análisis disciplinar de matemáticas, estas categorías hacen sentido para caracterizar a las ciencias experimentales, puesto que combinan el pensamiento de orden superior, el entendimiento de la información y su traslado a contextos de aplicación.

Estas categorías pueden identificarse en la medición en dos dimensiones que ya han sido descritas en esta sección: comprensión de los contenidos, y análisis y cuestionamiento.

Ciencias sociales

En relación con el aprendizaje de historia, sociología, política, economía y administración en el nivel medio superior, las competencias definidas mantienen un equilibrio en la orientación de sus actividades. Es decir, conservan la misma proporción en las categorías de Bloom: *análisis* (analiza, relaciona), *comprensión* (identifica, localiza, compara) y, a diferencia de las ciencias experimentales, *evaluación* (valora, evalúa).

La incorporación de la categoría *evaluación* en este conjunto de áreas del conocimiento está relacionada con la intención de que el estudiante realice apreciaciones y juicios de valor sobre ideas, teorías, evidencias y criterios específicos, lo que resulta fundamental en el conjunto de las ciencias sociales.

En su contraste con la medición de calidad de las interacciones educativas, estas categorías encuentran su versión más cercana en sólo dos dimensiones: *comprensión de los contenidos* y *análisis y cuestionamiento*. Esta equivalencia entre tres categorías de Bloom y dos categorías del protocolo CLASS puede explicarse porque *análisis y cuestionamiento* involucran la valoración de los estudiantes sobre sus propios conocimientos, así como la explicación argumentada de sus respuestas y la formulación de apreciaciones. En esta dimensión de las interacciones se evalúa el grado en

que los estudiantes examinan, analizan datos e información y generan aproximaciones para explicar sus respuestas.

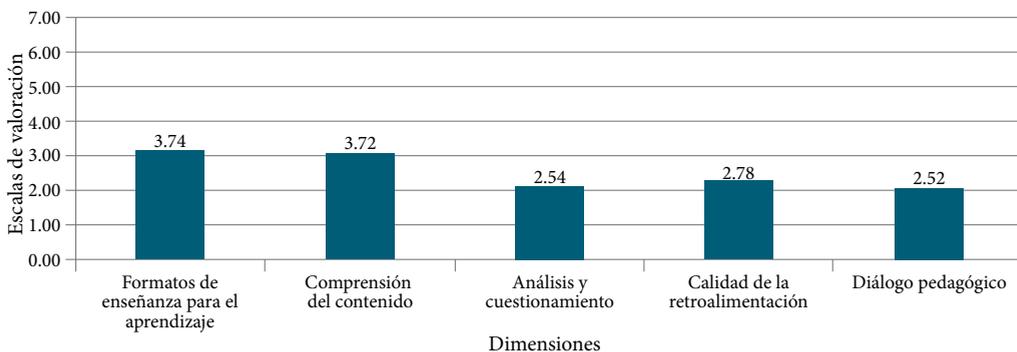
Comunicación: lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática

En las 12 competencias establecidas para los aprendizajes de los alumnos en el área de comunicación, dos categorías de Bloom resaltan por asociar la mayoría de las competencias. Se trata de *evaluación* (valora, argumenta, evalúa) y *comprensión* (identifica, plantea supuestos, expresa). En un tercer puesto se ubica la categoría de *aplicación* (interpreta, utiliza).

Llama la atención que este conjunto de aprendizajes definidos no esté caracterizado por la categoría *crear* en la taxonomía de Bloom. La categoría enfocada a la creación reúne actividades como diseñar, crear, componer, escribir y narrar, entre otras, en tanto que, en las competencias definidas para el área del conocimiento de comunicación, sólo uno de los 12 enunciados relaciona la acción de “producir” como un aprendizaje relevante para los estudiantes.

Si se buscaran elementos asociados en la práctica de aula, a partir de la medición de las interacciones educativas en el nivel medio superior, estas categorías encontrarían relación en las dimensiones *comprensión de los contenidos* y *análisis y cuestionamiento*.

Gráfica 7. Apoyo pedagógico: valores promedio por dimensión



Fuente: elaboración propia.

La dimensión centrada en el entendimiento de los contenidos, dentro del dominio “apoyo pedagógico”, tiene por objetivo comprender el marco conceptual de las cosas, las ideas y los procedimientos a través de integrar hechos, habilidades y situaciones. Por tanto, esta vinculación entre conocimientos y aplicaciones resultaría congruente con lo definido en las competencias para esta área del conocimiento. Sin embargo, como ya fue señalado previamente, esta dimensión se observa en las aulas en nivel de interacción medio-bajo, lo que hace pensar que el nivel de involucramiento puede ser superficial y sin claridad sobre cómo y cuándo utilizar los conceptos y procedimientos.

Un ejemplo claro de lo anterior se analizó en las videgrabaciones de clase. Durante la clase de comunicación, la maestra refiere a sus estudiantes que los textos informativos son los que están impresos en los periódicos. Ante la confusión, una alumna cuestiona sobre la clasificación que deben recibir las páginas electrónicas de los periódicos “entonces, si entro a la página [de Internet] de *El Universal*, ¿no es un texto informativo?”.

El *análisis y cuestionamiento*, vinculado con la categoría de Bloom *evaluar*, refiere que los estudiantes no tienen muchas oportunidades para evaluar o reflexionar acerca de sus propios procesos de aprendizaje y sobre las decisiones que toman para lograr dicho aprendizaje. En el aula se identifican muy pocas —casi nulas— actividades que fomentan el planteamiento de hipótesis y supuestos. Las indicaciones son rígidamente orientadas y dan poco margen a incorporar nuevas preguntas y nuevas formas de aproximarse al conocimiento.

PROPUESTA. FORTALECER LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS AULAS DE EMS

¿Qué podemos aprender?

La evidencia que aportan algunas de las interacciones educativas observadas en las aulas de la educación media superior hace pensar que a

la RIEMS aún le queda largo camino por andar para verse reflejada al interior del salón de clase.

La definición teórica de las competencias era una condición necesaria para perfilar el tipo de servicio educativo que se buscaba para nuestros jóvenes; sin embargo, para modificar la experiencia educativa en el aula y la práctica docente se requería mucho más que definiciones de los conceptos relevantes de nuevas formas de aprendizaje.

El marco curricular común (MCC) desplegó, con claridad, sus objetivos de integrar un nivel educativo coherente y con identidad; indicó los componentes básicos y aportó definiciones claras, y también definió las competencias docentes necesarias para impartirlo. Pero los resultados muestran que la estrategia seguida de formación continua docente, a través del Programa de Formación Docente (Profordems), requiere ser estudiada con mayor detalle con el fin de profundizar en los mecanismos y las acciones de apoyo a los docentes para mejorar la experiencia educativa. Esto requiere indagar sobre la suficiencia, pertinencia e inclusión de la estrategia de formación considerando la diversidad de contextos escolares y de colectivos docentes. Dicho de otro modo, ¿cómo se concretarían de forma específica los cambios de la reforma en la práctica docente en el aula?

La motivación y el interés por enseñar no se adquieren por decreto. Mucho menos el interés por aprender. Entre la definición de las competencias y sus efectos en el trabajo educativo con los estudiantes, está el acompañamiento para diseñar —conjuntamente— nuevas formas de conceptualizar la experiencia de aprendizaje en el aula.

La evaluación de las interacciones educativas provee evidencia que nos hace pensar que aún resta mucho trabajo por hacer para concretar la transformación de la actividad educativa en las aulas. Aunque la medición de las interacciones considera 12 dimensiones, en este estudio únicamente se relacionaron datos de tres de ellas: consideración a la perspectiva

de los adolescentes, comprensión de los contenidos, y análisis y cuestionamiento. En estas tres dimensiones, las clases observadas brindan elementos para cinco supuestos sobre el trabajo en el aula:

- La vinculación entre la vida cotidiana de los adolescentes y los contenidos y estrategias de aprendizaje en el aula aún requiere de muchas oportunidades para fortalecerse. En la enseñanza por competencias, la vivencia de los contenidos sólo hace sentido cuando pueden trazarse relaciones con la experiencia cotidiana.
- El dominio de los contenidos, o la orientación de éstos en el plan de estudios, hace que los estudiantes tengan oportunidades limitadas para profundizar en la comprensión, considerar diferentes perspectivas, conectar con el mundo real y, en concreto, interesarse por aprender. En las clases observadas, los conceptos se vuelven temas. Esto disminuye la posibilidad de que la enseñanza por competencias resulte en un aprendizaje efectivo y visible.
- Las situaciones o experiencias para impulsar habilidades analíticas y creativas, o pensamiento de orden superior en los estudiantes para la resolución de desafíos de aprendizaje, es sumamente baja. Las actividades que impulsan la creación de hipótesis, argumentos, ideas y, en general, el fomento a la metacognición, se presenta muy pocas veces y con poca profundidad en el aula.
- Las competencias son un elemento conocido por los actores escolares en la EMS. En las clases observadas se identificó un patrón recurrente: los maestros consideran un deber mencionarlas a los alumnos, y ellos, un deber transcribirlas en su cuaderno. Las competencias

se mencionan como parte de la estructura de la clase, pero sin estrategias claras para ambos, maestro y alumnos, para saber cómo alcanzarlas. En ese sentido, el deber de incorporarlas a la vida cotidiana quedará en el margen de maniobra y capacidades de cada uno de los estudiantes.

- Las clases observadas mantienen estructuras y estrategias con muchos elementos comunes, a pesar de desarrollarse en diferentes entidades, subsistemas, asignaturas y con docentes de diversas características (edad, sexo, formación profesional, etcétera), lo que lleva a reconocer la disciplina y confianza de los maestros en el sistema educativo. Pero también hace suponer que la influencia del sistema hace similar el trabajo de aula y no necesariamente hacia donde se requiere. Si bien el estudio tiene representación para el nivel de educación media superior público, no se identifican diferencias significativas entre subsistemas de la EMS u otras variables. Una muestra estratificada de mayor tamaño sería necesaria para reconocer contrastes atribuibles a otros elementos.

La apuesta de la RIEMS en 2008 no era una tarea sencilla. Impulsaba cambios fundamentales tanto para el sistema educativo nacional como para la noción de escuela, aprendizajes y práctica docente. En ese sentido, a nueve años de su implementación, aún queda un largo camino por recorrer. Resulta necesario cerrar la brecha pendiente del trabajo en el aula. Las fortalezas construidas en estos años —identidad del sistema, procesos de selección docente, impulso al trabajo colegiado y maestros a los que les importa mejorar su práctica en el aula—, representan el soporte básico para las acciones que permitan la llegada y consolidación de la RIEMS en el aula.

Propuestas

Será fundamental que los planteamientos de la RIEMS lleguen al trabajo que desarrollan maestros y alumnos al interior del aula. Para lograrlo, deberá emprenderse un conjunto de acciones procurando condiciones y mecanismos pertinentes desde diferentes ámbitos de la vida escolar. A continuación, se mencionan algunas propuestas para apoyar esta tarea pendiente:

- Es importante definir, como elemento base para las competencias que ya fueron establecidas en la reforma, qué tipo de joven mexicano queremos que nuestro sistema educativo impulse: ¿para qué educar a los jóvenes?
- Las competencias se desdoblán en contenidos, y éstos, a su vez, en planes de estudio. Será de gran relevancia su revisión para asegurar coherencia en estos tres elementos, buscando oportunidades de conocimientos profundos y la alineación de los contenidos vinculantes. Es necesario evitar la fragmentación de información, la multiplicación y dispersión de temas y la desarticulación de los niveles de comprensión entre grados y entre asignaturas. Esto involucra también el análisis de los materiales y/o libros de texto que acompañan los aprendizajes.
- Todo estudio en el ámbito educativo sugiere la formación docente, y éste no es la excepción. Los maestros necesitan oportunidades de formación,

relevantes y efectivas, que rompan el patrón que se encuentra también en los salones de clase: pocos desafíos de aprendizaje y conocimientos descontextualizados de la vida real. Los maestros necesitan alternativas que los interesen por aprender y que los motiven a enseñar. En ese sentido, es importante fortalecer tanto el dominio de los contenidos de los profesores, como la calidad de las interacciones educativas en el aula.

- La observación de la práctica docente entre pares y las redes de colaboración se muestran como alternativas efectivas para impulsar mejoras en la práctica docente. Aprender de los otros siempre parece una apuesta confiable. Su impulso, con sensibilidad, pero con rigor, prometen ser alternativas sostenibles y efectivas.
- La enseñanza por competencias debe resultar en aprendizajes visibles; en experiencias vivenciales para los alumnos. Esto implica, necesariamente, conexión con la vida cotidiana de los estudiantes y con el mundo real. Por ejemplo, plantear desafíos o problemas antes del inicio de un nuevo tema; conectar el contenido de la clase con cosas relacionadas con los estudiantes (que ellos conozcan a partir de su contexto); y ayudar a los estudiantes a trasladar el tema hacia eventos o situaciones actuales en el mundo real, buscando que los conceptos les resulten significativos.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 422 (2008, 26 de septiembre) por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP.
- Acuerdo número 444 (2008, 21 de octubre), por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP.
- BRONFENBRENNER, Urie y Pamela Morris (1998), "The Ecology of Developmental Processes", en William Damon y Richard M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, Hoboken, John Wiley & Sons Inc, vol. 1, pp. 993-1023.
- DE VARGAS, Eliane (2006), "La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 39/4, pp. 1-10.

- DZAKIRIA, Hisham, Azilah Kasim, Abdul Halim Mohamed y Anne Althea Christopher (2013), "Effective Learning Interaction as a Prerequisite to Successful Open Distance Learning (ODL): A case study of learners in the Northern State of Kedah and Perlis, Malaysia", *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 111-125.
- ELMORE, Richard (1996), "Getting to Scale with Good Educational Practice", *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 1-27.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP.
- HESS, Frederick (1999), *Spinning Wheels. The politics of urban school reform*, Washington, DC, Brookings Institution Press.
- KRATHWOHL, David (2002), "A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview theory into practice", *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 4, pp. 212-218.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona, Graó.
- PIANTA, Robert, Bridget Hamre y Susan Mintz (2013), *Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual*, Charlottesville, Teachstone.
- REYES, Maria, Marc Brackett, Susan Rivers, Mark White y Peter Salovey (2012), "Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement", *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, núm. 3, pp. 700-712.
- ROESER, Robert, Jacquelynne Eccles y Arnold Sameroff (1998), "Academic and Emotional Functioning in Early Adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school", *Developmental and Psychopathology*, vol. 10, núm. 2, pp. 321-352.
- The CLASS Tool (2014), Teachstone Training, Charlottesville.

Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México

MARIO ALBERTO GONZÁLEZ MEDINA*

DIANA CAROLINA TREVIÑO VILLARREAL**

La presente investigación tiene como objetivo determinar los factores asociados al logro educativo en sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. El tamaño de muestra fue de 4,207 alumnos, contenidos en la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), de OREALC/UNESCO. Se construyó un modelo teórico conceptual que relaciona estudios de los padres, número de integrantes que viven en el hogar, actividad familiar, labor docente, violencia escolar y textos en clase, con el logro educativo, el cual se analizó por medio de la técnica de modelaje con ecuaciones estructurales. Se concluye que un mejor logro educativo se asocia a un mayor nivel de estudios de los padres, un docente proactivo, contar con textos en clase y realizar actividades en familia. Al mismo tiempo, la violencia escolar y una mayor cantidad de integrantes se relacionan con una disminución en el logro educativo.

This research paper seeks to pinpoint the factors associated with educational achievements in the sixth grade of primary school in Nuevo León, Mexico. The sample size was of 4,207 pupils, contained in the database of OREALC/UNESCO's Third Regional Comparative and Explanatory Study (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE). A conceptual theoretical model relates the factors of parents' education level, number of household members, family professions, teaching work, violence at school, school textbooks, to learning achievement, which was analyzed using a modelling technique with structural equations. The conclusion was that improved learning is linked to higher levels of parents' education, proactive teaching, classroom texts, and family activities. School violence and a larger number of household members is related to a decrease in learning performance.

Palabras clave

Factores familiares
Factores académicos
Logro educativo
Educación primaria
Modelo teórico

Keywords

Family factors
Academic factors
Learning achievement
Primary education
Theoretical model

Recepción: 25 de febrero de 2017 | Aceptación: 11 de junio de 2017

- * Coordinador de Investigación Evaluativa en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (México). Doctor en Educación por la Universidad de Baja California (UBC). Línea de investigación: educación y deserción escolar. Publicación reciente: (2017, en coautoría con C. Rodríguez-Pichardo, A. Avila-Ortega y A. Ávila-Rodríguez), "Fitting in a Blended Learning Educational System", *Journal of Progressive Research in Social Sciences*, vol. 5, núm. 2, pp. 380-388. CE: mario.gonzalez@iiepe.edu.mx
- ** Candidata a Doctora en Educación por la Universidad José Martí de Latinoamérica (México). Maestra en Ciencias por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Línea de investigación: educación y rendimiento académico. Publicación reciente: (2012, en coautoría con V. López-Guevara, L. Elizabeth Ramírez-López y A. Tijerina-Sáenz), "Relación de cortisol sérico con los componentes del síndrome metabólico, ingesta alimentaria y trastorno de ansiedad en niños de 8 a 12 años con obesidad", *Nutrición Hospitalaria*, vol. 27, núm. 5, pp. 1562-1568. CE: diana.tvillarreal@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Para lograr un desarrollo integral en los niños, es necesario que tanto las familias como las escuelas conozcan y se apropien de aquellas acciones, compromisos y responsabilidades que les permitan formar a personas competentes, capaces de desarrollar las habilidades indispensables para atender las demandas de un país; dichas premisas van dirigidas hacia el importante desafío que es el de elevar la calidad en la educación (SEP, 2016).

En torno a este tema, la más reciente reforma educativa en México, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de febrero de 2013, contempla dentro de sus objetivos atender a la demanda que hace la sociedad con respecto a que los niños y jóvenes reciban una educación de calidad en los niveles básico y medio superior (SEP, 2015). Lo anterior compromete al sistema educativo mexicano a medir, de alguna manera, la calidad educativa, con el fin de saber si realmente se cumple con la demanda señalada. Desde los años noventa se comenzó a trabajar con algunos indicadores que cuantificaban la calidad de la educación por medio de evaluaciones estandarizadas en las áreas de lenguaje y matemáticas (UNESCO-OREALC, 1997). Por su parte, Casanova (2012) señala que uno de los índices que en cierta forma determina la calidad de la educación en un país son las pruebas internacionales.

La Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC), ha trabajado de manera coordinada con algunos países de la región, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), para que, entre otras cosas, se lleven a cabo las aplicaciones del Primer, Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: en 1997 (PERCE), en 2006 (SERCE) y en 2013 (TERCE). En el PERCE se evaluó a los alumnos de tercero y cuarto grado de educación básica en las áreas de lenguaje y

matemáticas (UNESCO-OREALC, 1998); en el SERCE, la evaluación se aplicó a alumnos de tercero y sexto grados de educación primaria en lo que respecta a lenguaje (lectura y escritura), matemáticas y ciencias de la naturaleza (UNESCO-OREALC, 2008); y en el TERCE se evaluaron las áreas de lenguaje y matemáticas en alumnos de tercero y sexto grado, y ciencias naturales en sexto grado (UNESCO-OREALC, 2013). Los resultados de dichos estudios son, entre otros aspectos, indicadores regionales del estado de Nuevo León en lo que se refiere a la calidad de la educación.

En México, y en particular en Nuevo León, desde el año 2006, y hasta el año 2013, se aplicó la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), tanto en escuelas públicas como en privadas; sus resultados tuvieron, entre otros usos, coadyuvar en la mejora de la calidad de la educación (SEP, 2013). Actualmente, el sistema educativo mexicano cuenta con dos evaluaciones estandarizadas: el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el cual busca evaluar los aprendizajes de los escolares de tercero y sexto grado de primaria en las áreas de lenguaje y comunicación, y matemáticas, para contribuir en la mejora de la educación (INEE, 2015); y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), en los que se evalúa a los alumnos de tercero y sexto grado de primaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato en diferentes asignaturas (INEE, 2011).

Lo anterior marca uno de los caminos a seguir para contribuir a la medición de la calidad de la educación, y cuantificar, así, el logro educativo de los alumnos en áreas específicas (Román y Murillo, 2009). Sin embargo, para incrementar la calidad de la educación se debe conocer también cómo están asociados los actores principales (padres de familia, escolares, docentes y escuela, entre otros), a los resultados educativos, y con ello determinar cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del mismo sistema educativo; de esa manera podrían establecerse, de forma clara y precisa,

acciones dirigidas a mejorar la calidad de la educación. Es necesario, por lo tanto, establecer el peso que tienen los factores asociados al logro educativo. La presente investigación tiene como objetivo determinar la asociación que existe entre los factores escolares y familiares con el resultado en matemáticas y lenguaje en alumnos de sexto grado de primaria en el estado de Nuevo León, México.

ANTECEDENTES

El hecho de que la escuela sea obligatoria en algunos niveles de enseñanza trae consigo una serie de implicaciones, entre ellas, la necesidad de que los estudiantes logren los objetivos que el plantel educativo y la sociedad misma consideren trascendentes; lo anterior se refleja en los resultados académicos, y permite a los alumnos acceder a otras opciones educativas. Sin embargo, los datos derivados de diferentes informes son concluyentes: no todos los escolares son favorecidos de igual manera por el sistema educativo (ME-IFIIE-CREADE, 2011). Por ello, los estudios de factores asociados cobran especial relevancia, ya que no solamente brindan información general sobre la realidad que se vive en las escuelas en cuanto a los aprendizajes, sino que también focalizan su atención en los factores que tienen incidencia sobre aquéllos, en especial los que son susceptibles de ser transformados (INEE, 2007).

En otras palabras, es una realidad que, al identificar los factores que están asociados al logro educativo, se estarán forjando los cimientos para la mejora de la enseñanza; además, si los planteles educativos se van transformando en comunidades de aprendizaje que integren a los distintos actores que los conforman, se estará promoviendo la obtención de logros en los escolares, y se aportará en la construcción de una sociedad más comprometida (Pozo-Llorente *et al.*, 2012).

Una vez descrito lo anterior, es preciso definir el concepto de logro educativo; para ello partiremos de la definición que generó

el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y que adoptó la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) (SEP, 2012): conjunto de variables que dan cuenta de las posibilidades que tienen los alumnos en la escuela de alcanzar los aprendizajes esperados y realizar avances escolares continuos y completos (López-Salmerón, 2011). Es decir que, para que un niño logre los aprendizajes, y avance en los diferentes niveles educativos, se requiere, entre otras cosas, de cierto nivel aceptable de conocimientos en áreas como matemáticas y lenguaje. Es por ello que, en este artículo, el logro educativo será medido por medio del puntaje en estas áreas.

En consonancia con los factores asociados al logro educativo, existen estudios que señalan que la educación de los padres es una variable que promueve o dificulta el logro en los alumnos (Schmelkes, 1997; Méndez-Ramírez, 2011); que el tamaño de la familia guarda relación estrecha con el rendimiento académico (Ladrón de Guevara, 2000); que los padres también influyen sobre el rendimiento de los hijos desde la infancia y hasta la edad adulta (Vallejo-Casarín y Mazadiego-Infante, 2006); que la violencia escolar genera problemas como la deserción escolar, e impide que se alcance el logro educativo (Del Tronco, 2013); que otro factor asociado al logro es el acceso a libros de texto (Vélez *et al.*, 1994) y, finalmente, que en los planteles educativos con bajo rendimiento académico es común observar que la formación del profesorado es escasa, lo cual apunta a la importancia de la labor docente, ya que son los profesores quienes tienen la capacidad de generar un clima escolar positivo al escuchar, atender y motivar a los escolares (UNESCO-OREALC, 2010).

En las siguientes líneas se exponen los antecedentes disponibles en torno a este conjunto de temas, pero antes es necesario precisar lo siguiente: al hablar del estudio de los padres se considera el nivel educativo más alto que han alcanzado el padre y la madre dentro del

sistema educativo nacional, o su equivalencia en el caso de haber realizado estudios en el extranjero (INEGI, 2005); el número de integrantes de la familia se refiere al número de personas con edad menor a 18 años, o de 18 años o más, que viven con el niño en el hogar, incluyéndolo a él; actividad familiar se entiende como aquellas acciones que promueven la convivencia; labor docente engloba las diferentes acciones que realiza aquella persona que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje brinda conocimientos y guía al alumnado (SEP, 2008); por violencia escolar se entienden algunas formas de actividad violenta dentro del marco escolar, incluyendo abusos de diversos tipos (SEP, 2017); y finalmente, al hablar de los textos en clase nos referimos a aquellos materiales pedagógicos de lenguaje, matemáticas y ciencias que fueron creados con base en los planes y programas de estudio de la educación básica (SEP, 2008), y que son utilizados en el aula. Las precisiones anteriores son indispensables para comprender la metodología del presente trabajo.

Desde los años setenta, y hasta el año de 1993, se llevó a cabo una serie de revisiones a diferentes investigaciones empíricas realizadas en América Latina acerca de los factores asociados al rendimiento académico en educación primaria. Entre las conclusiones de estos estudios está que la formación del maestro y su experiencia están relacionadas significativamente con el rendimiento académico, el cual fue medido, en la mayoría de los casos, a través de pruebas especializadas, o a través de los resultados de los alumnos en áreas como matemáticas, lengua o ciencia (Vélez *et al.*, 1994).

Castro-Molinares *et al.* (2014) concuerdan con estos resultados, pues en su estudio referente a los factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico, encontraron asociaciones significativas entre este aspecto y las estrategias didácticas (aquellas que impulsan a participar y construir el conocimiento entre el alumnado), el amplio conocimiento sobre los contenidos que enseñan los docentes

y la evaluación durante el quehacer pedagógico. Del mismo modo, Murillo-Torrecilla (2007) llevó a cabo una investigación sobre eficacia escolar en la que encontró que la experiencia del docente en la profesión, así como los años laborados en la escuela, eran factores asociados con el logro.

Blanco-Bosco (2007), en su investigación titulada “Eficacia escolar en México: factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria”, expone una serie de resultados concernientes a factores relacionados con los aprendizajes, entre los que destacan la estabilidad de los profesores dentro del plantel educativo y el clima de aula. En torno a este último, se hace referencia a la cultura (elementos de la orientación de profesores y el alumnado), a la grupalidad (elementos informales y afectivos dentro del salón de clases que se dan entre escolares y docentes), y a la motivación (gratificaciones asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje), en donde se incluyen el entusiasmo y la satisfacción derivada de los resultados.

Igualmente, en un documento orientado a conocer el desempeño escolar en México (SEP, 2010) se afirma que, dentro de las características escolares que elevan el desempeño medio en el alumnado se encuentran, entre otras, la experiencia docente y el tener a profesores que se mantengan atentos al progreso del alumno; además, se sostiene que el logro educativo está relacionado con cierto tipo de prácticas, voluntad y motivación en los estudiantes.

Asimismo, en un estudio diagnóstico con 120 jóvenes que se preparaban para ser profesores de educación primaria en España, y cursaban la asignatura de Didáctica de las ciencias experimentales, García-Carmona y Cruz-Guzmán (2016) concluyeron que una sólida formación en el área en la que se desempeñarán influye en la decisión de los futuros docentes para transmitir ciertos conocimientos y motivar a sus alumnos.

En este sentido, Pérez-Rubio (2016) encontró un resultado similar al trabajar con la base

de datos del Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011; uno de sus hallazgos fue que los estudiantes que tenían docentes más satisfechos con el centro escolar, con más experiencia y con un alto nivel de estudios, tenían una baja probabilidad de sufrir *bullying*; y que aquellos alumnos que padecían *bullying* presentaban un desempeño significativamente menor en sus resultados de lectura. Igualmente, Murillo-Torrecilla (2007) concluyó que los alumnos que tenían un mejor logro cognitivo y socioafectivo eran los que tenían docentes más satisfechos con la institución educativa y con sus condiciones laborales.

En línea con el tema de la violencia escolar, Román y Murillo (2011) realizaron una investigación de los resultados del Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE); aplicaron un análisis multinivel, donde las unidades de estudio fueron el país, la escuela, el aula y el estudiante, en un total de 16 países. Estos autores encontraron que los alumnos que sufrían violencia escolar tenían calificaciones significativamente inferiores en lectura y matemáticas con respecto a los que no habían vivido ese tipo de violencia. Más aún, haber padecido *bullying* en el pasado, conocer un compañero que también lo sufrió, o haber sido testigo de tales actos, se asoció de forma negativa al rendimiento. En esta línea, Eisenberg *et al.* (2003) mostraron en su trabajo de investigación relacionado con el logro académico y el acoso, que aquellos alumnos que eran maltratados por sus compañeros podrían llegar a tener un menor rendimiento y avance educativo. Asimismo, Ma *et al.* (2009) señalaron como predictivas para una disminución del desempeño escolar, las acciones de agredir o ser agredido. Igualmente, Pérez-Fuentes *et al.* (2011) mostraron que los problemas escolares se manifiestan entre agresores y víctimas, y afectan a su rendimiento académico.

Por otro lado, los libros de texto en los salones de clase han ayudado a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes. Así lo reportan diferentes autores como Román

y Murillo (2009), que recopilaron las percepciones de algunas figuras relacionadas con el ámbito educativo, entre ellas la de Russbel Hernández, quien fuera director general de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Secretaría de Educación de Honduras. Para Hernández, la mejora en los aprendizajes escolares en la evaluación nacional 2008 se debió, entre otras cosas, a la distribución de los textos escolares en las aulas. Román (2007) señala que contar con libros de texto, además de otros materiales educativos que utilizan los maestros como apoyo en su trabajo diario dentro de los salones de clase, coadyuva a que sus alumnos adquieran más conocimientos. Por su parte, Segretin *et al.* (2009) llevaron a cabo un proyecto dirigido a alumnos de educación básica, en donde aplicaron y valoraron un modelo de análisis de asociación entre factores de riesgo (escuela y familia) y desempeño escolar; como resultado de su estudio encontraron que los mejores rendimientos entre los alumnos de quinto grado estuvieron asociados, entre otras cosas, a un mayor estímulo a la educación, traducido en disponibilidad de libros en el plantel educativo.

Otro factor relacionado de forma positiva y significativa con los resultados en lengua-literatura, matemáticas e inglés, entre otras áreas, es la lectura (Dezcallar *et al.*, 2014). Para obtener esta evidencia, Dezcallar *et al.* realizaron un estudio con 510 alumnos de escuelas públicas y privadas en España, con edades que oscilaban entre los 6 y los 12 años. De acuerdo con sus hallazgos, el hábito de la lectura tiene resultados positivos en otras asignaturas; es por ello que, una de las actividades que podrían llevarse a cabo con los hijos dentro de la familia, y que tiene una asociación significativa con el rendimiento académico en educación primaria, es la lectura de libros (Cordero-Ferrera y Manchón-López, 2014).

En este orden, Murillo-Torrecilla (2007) mostró que los alumnos que poseían el hábito de la lectura tenían un rendimiento mayor en el área de lengua; y Gil-Flores (2009), en un

estudio realizado con 3 mil 859 familias con hijos, pertenecientes a 185 escuelas de ocho provincias andaluzas, concluyeron que los alumnos que tenían mayores niveles de competencia eran hijos de padres con ciertos hábitos de lectura que afirmaban dedicar mayor cantidad de horas a la semana a esta actividad.

Por otro lado, Tuñón y Poy (2016) llevaron a cabo un estudio en escolares de 6 a 17 años que vivían en la zona urbana de Argentina durante el año 2011; entre sus hallazgos destacan que los niños a los que se les leen cuentos y que tienen un comportamiento lector, poseen resultados más altos, en promedio, que los niños que no realizan tal práctica. Otros investigadores señalan que realizar algún deporte, actividad que se puede fomentar en el seno familiar, está asociada a un menor tiempo frente a la televisión, e incrementa, en promedio, las calificaciones de los alumnos (Sánchez-Chávez *et al.*, 2014).

En otro sentido, existen trabajos que confirman la relación entre ciertas costumbres familiares y el rendimiento escolar. Al respecto, Bazán-Ramírez *et al.* (2007) llevaron a cabo un estudio en escuelas públicas de Sonora, México, con 167 niños de entre 8 y 9 años, de tercer grado de primaria. En su investigación determinaron la relación entre ciertas variables con el dominio de la lengua escrita, y encontraron que ésta es influenciada, entre otros factores, por el apoyo de la familia, y éste, a su vez, se ve afectado significativamente por el nivel educativo de los padres, medido por los años de estudio. Algo similar encontraron Rosário *et al.* (2012) cuando analizaron a 571 estudiantes con edades entre los 10 y 15 años, y concluyeron que el nivel de estudios de los padres se asocia de forma indirecta con el rendimiento en matemáticas de sus hijos. Dentro de este marco, Sánchez-Escobedo *et al.* (2010) analizaron a 290 padres de familia cuyos hijos estudiaban en escuelas públicas y privadas, y encontraron, entre otros resultados, que los niños que tenían mejor desempeño contaban con padres que se involucraban más en

actividades escolares y tenían un grado más alto de estudios.

Esta evidencia se refuerza con lo expresado por Segretin *et al.* (2009), en su artículo titulado “Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar con base en indicadores del contexto hogareño y escolar”. Estos autores puntualizan que los mejores rendimientos en alumnos de quinto grado están asociados a niveles más elevados de educación de los padres.

Igualmente, Suleman *et al.* (2012) llevaron a cabo un trabajo de investigación titulado “*Effects of parental socioeconomic status on the academic achievement of secondary school students in District Karak (Pakistan)*”, con 1 mil 500 estudiantes, con el propósito de conocer los efectos de la situación socioeconómica de los padres sobre el rendimiento académico de sus hijos que cursaban la educación secundaria. En dicho trabajo los investigadores concluyeron que el nivel educativo de los padres, entre otras variables, afecta el rendimiento de los escolares.

Dichos hallazgos también fueron descritos por Gil-Flores (2013), quien trabajó con 65 mil 144 estudiantes que cursaban la educación primaria en 2 mil 069 escuelas pertenecientes a la comunidad de Andalucía, España, con el fin de conocer la relación existente entre el rendimiento académico (midió las competencias de matemática, comunicación lingüística y científica), y el nivel socioeconómico de la familia. Para ello construyó un índice utilizando diferentes variables que incluían el nivel educativo y ocupacional de la madre y del padre, la cantidad de libros en el hogar, los recursos domésticos, así como también los materiales de apoyo escolar. Como resultado de la investigación encontró que aquellos alumnos que tenían un nivel bajo en el índice generado tenían puntuaciones inferiores en las competencias básicas analizadas, comparado con las obtenidas por estudiantes con un alto nivel en dicho índice.

Por último, la cantidad de integrantes en una familia es un factor que se asocia al rendimiento escolar. Con relación a esto, Alomar (2006) evaluó diferentes factores de impacto en el rendimiento académico de 751 estudiantes, y encontró que el tamaño de la familia tuvo un efecto indirecto en el logro de los escolares. Asimismo, Enríquez-Guerrero *et al.* (2013) realizaron un trabajo de investigación transversal con 601 alumnos, con edades entre los 5 y 15 años, y concluyeron que el bajo rendimiento en matemáticas está asociado con el hecho de tener en casa dos o más niños. Dicho resultado coincide con Tuñón y Poy (2016), quienes señalaron que el número de niños en la familia está asociado con el desempeño escolar.

METODOLOGÍA

En este estudio se utilizaron las bases de datos provistas por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (Santiago), y se basan en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), proyectos liderados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

La investigación fue transversal, descriptiva y correlacional. El tamaño de la muestra efectiva que permitió lograr una representatividad en los resultados (UNESCO-OREALC, 2015), estuvo conformada por un total de 4 mil 207 escolares de escuelas públicas y privadas. En el momento de la entrevista transcurría el año 2013, y todos los alumnos de la muestra cursaban el sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. La información se procesó en el *software* IBM SPSS 22.

El logro educativo fue considerado como una variable latente, y se midió por medio del resultado estandarizado del alumno en cada una de las áreas de matemáticas y de lenguaje (lectura y escritura). Asimismo, fueron establecidas 13 variables para definir los factores propuestos en el modelo teórico conceptual.

En el Cuadro 1 se muestran los factores propuestos y una descripción de sus respectivas variables. Para cada una de las variables 4 a la 9 se generó un índice por medio de la técnica de análisis de componentes principales.

Para comprobar la asociación entre los aspectos negativos que conforman la violencia escolar con el puntaje en las áreas de matemáticas y de lenguaje se realizó un contraste de hipótesis para dos muestras independientes aplicando la prueba *t* de student. Para determinar la relación entre el nivel de escolaridad de los padres con el nivel de logro en las áreas mencionadas, se realizó un análisis de varianza de un factor (Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvente, 2012). Todos los resultados se consideraron estadísticamente significativos para un *p*-valor < 0.05.

Con respecto a la construcción de los factores, la técnica utilizada fue el análisis factorial exploratorio (AFE). Al aplicar el AFE se consideró un resultado estadísticamente significativo para una medida de adecuación de muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mayor o igual a 0.8 y un *p*-valor para la prueba de esfericidad de Bartlett menor a 0.05. Para la generación del número de factores se aplicó la rotación varimax; asimismo, la extracción de los factores se realizó con el método de análisis de componentes principales, y el número de factores a extraer por medio del criterio del autovalor; se seleccionaron todos aquellos factores cuyo auto-valor fue mayor a la unidad (Hair *et al.*, 2010).

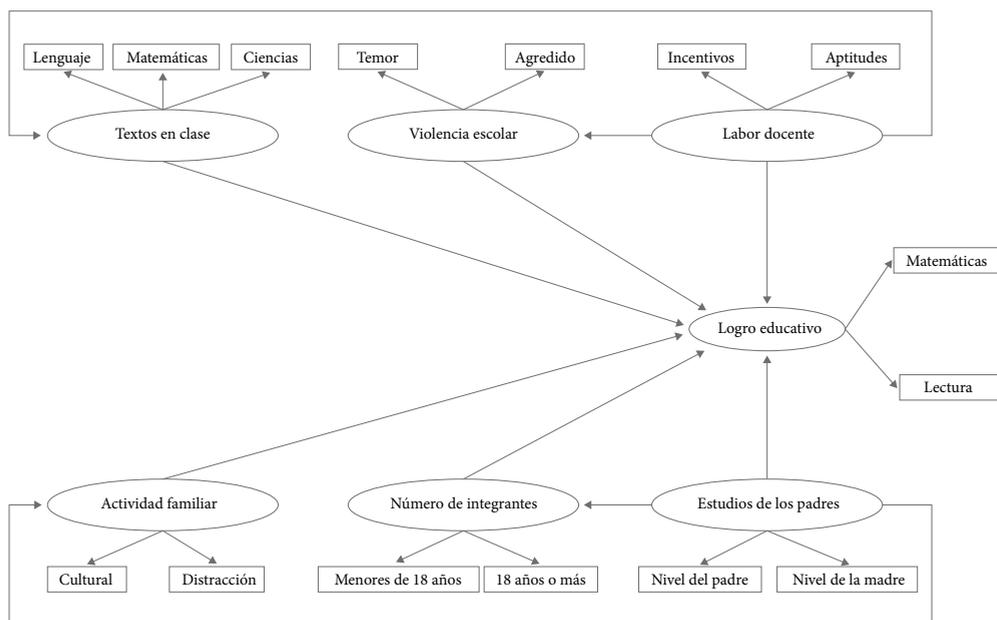
Con base en una extensa revisión de la literatura se propuso el modelo teórico conceptual que se muestra en la Fig. 1, el cual representa las asociaciones que existieron entre los factores y el logro educativo. El análisis se llevó a cabo por medio de la técnica de modelaje con ecuaciones estructurales. Los factores clasificados como variables exógenas fueron: textos en clase, violencia escolar, labor docente, estudios de los padres, número de integrantes y actividad familiar; y los clasificados como variables endógenas fueron: textos en clase, violencia

Cuadro 1. Descripción de las variables por factor

Factor	Variable	Preguntas correspondientes	Respuesta
Textos en clase	1. Lenguaje 2. Matemáticas 3. Ciencias	1. Tienes libros de texto de lenguaje para usar en clase	<ul style="list-style-type: none"> • No hay • Sí, para usar entre varios • Sí, para mí solo
		2. Tienes libros de texto de matemáticas para usar en clase	
		3. Tienes libros de texto de ciencia para usar en clase	
Violencia escolar	4. Temor	1. Tengo miedo de alguno de mis compañeros 2. Me siento amenazado por alguno de mis compañeros 3. Temo que uno de mis compañeros me golpee o me haga daño	<ul style="list-style-type: none"> • No • Sí
	5. Agredido	1. Mis compañeros se burlan de mí 2. Mis compañeros me dejan solo 3. Mis compañeros me fuerzan a que haga cosas que yo no quiero hacer	
Labor docente	6. Aptitud	1. Los profesores escuchan con atención cuando hago algún comentario 2. Los profesores nos explican con paciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca o casi nunca • A veces • Siempre o casi siempre
	7. Incentivos	1. Los profesores están contentos de darnos clase 2. Los profesores nos felicitan cuando hacemos algo bien 3. Los profesores nos motivan para que sigamos estudiando 4. Los profesores me animan cuando encuentro difícil la materia 5. Los profesores son simpáticos conmigo	
Actividad familiar	8. Cultural	1. Leemos juntos un libro o una revista 2. Vamos al cine o al teatro 3. Vamos a museos o a bibliotecas 4. Comentamos las noticias	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca o casi nunca • A veces • Siempre o casi siempre
	9. Distracción	1. Jugamos juegos de consola o juegos de computador 2. Vemos juntos televisión 3. Hacemos deportes juntos 4. Navegamos por Internet juntos	
Número de integrantes	10. Menos de 18 años	1. Número de personas menores a 18 años que viven en tu casa, incluyéndote	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad que se dé como respuesta
	11. 18 años o más	2. Número de personas mayores o iguales a 18 años que viven en tu casa, incluyéndote	
Estudios de los padres	12. Nivel de la madre	1. Nivel educativo más alto que ha completado tu madre	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene estudios • Educación básica • Bachillerato general o técnico • Técnico profesional • Licenciatura, maestría o doctorado
	13. Nivel del padre	2. Nivel educativo más alto que ha completado tu padre	

Fuente: elaboración propia con información obtenida del TERCE.

Figura 1. Modelo teórico conceptual de los factores asociados al logro educativo



Fuente: elaboración propia.

escolar, número de integrantes y actividad familiar. El logro educativo fue clasificado como variable endógena. En el modelaje con ecuaciones estructurales se consideró un resultado estadísticamente significativo para un p-valor < 0.05, además de tomar en cuenta los estadísticos de bondad de ajuste y parsimonia.

En el modelo teórico conceptual, cada uno de los seis factores propuestos y el logro educativo aparecen en una elipse por tratarse de variables latentes, mientras que las variables que aparecen en rectángulo son medibles de forma directa. También se puede observar en el modelo que cada uno de los factores se asocia de forma directa con el logro educativo. De la misma forma, el factor labor docente se asocia a la violencia escolar y a los textos en clase, mientras que, por su parte, el factor estudios de los padres también se asocia directamente con la actividad familiar y el número de integrantes.

RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 1 mil 905 (45.3 por ciento) niñas, 2 mil 035 (48.4 por ciento) niños y 267 (6.3 por ciento) escolares sin identificar el sexo; 3 mil 212 (76.3 por ciento) tenían una edad no mayor a los 12 años, 727 (17.3 por ciento) una edad superior a los 12 años, y en 268 (6.4 por ciento) no se tuvo el dato de la edad. El total de alumnos de escuelas públicas y privadas fue de 3 mil 337 (79.3 por ciento) y 870 (20.7 por ciento), respectivamente. En escuelas públicas la calificación media en matemáticas fue de 731.3 y 721.0 en lenguaje, mientras que los escolares de escuelas privadas obtuvieron un puntaje de 799.8 para matemáticas y 799.9 en lenguaje.

Los índices que se generaron y fueron utilizados en el modelaje con ecuaciones estructurales para las preguntas 4 a la 9, se obtuvieron por medio de la técnica de análisis de

componentes principales. La Tabla 1 muestra los resultados de dicho análisis. En cada variable se utilizó únicamente el primer componente

principal, ya que sólo ése arrojó un valor propio mayor que uno.

Tabla 1. Estadísticos del análisis de componentes principales

Variable	Kaiser Meyer Olkin (KMO)	Varianza explicada (%)	Valores propios
Temor	0.890	95.9	2.9
Agredido	0.896	93.4	2.8
Aptitud	0.810	92.9	1.9
Incentivos	0.826	86	4.3
Cultural	0.807	93.1	2.7
Distracción	0.871	86.4	3.5

Fuente: elaboración propia con información obtenida del TERCE.

La diferencia encontrada en los puntajes de matemáticas y lenguaje no fue exclusiva del tipo de escuela, sino que también se presentó en función del tipo de violencia escolar. En otras palabras, 11.9 por ciento de los alumnos teme que uno de sus compañeros lo golpee o le haga daño, 25.6 por ciento se burlan de ellos y 8.8 por ciento es forzado a hacer cosas que no quiere. Más aún, en estos tres grupos de escolares existe una asociación negativa y significativa entre padecer uno de estos tipos de violencia y su logro en matemáticas y lenguaje. Es decir, los alumnos que afirmaron sufrir de cualquier tipo de acto negativo tuvieron en promedio un resultado menor en ambas áreas que quienes no sufrían de tales actos. La Tabla 2 muestra el

puntaje medio en las áreas de matemáticas y lenguaje en cada una de las acciones negativas que conforman las variables de temor y agredido en el factor de violencia escolar.

Por otra parte, también se encontraron diferencias significativas en el puntaje medio en las áreas de matemáticas y lenguaje dependiendo del nivel de estudios de los padres. Es decir, conforme aumenta el nivel de estudios de la mamá (p-valor < 0.001), del papá (p-valor < 0.001) o de ambos (p-valor < 0.001), se incrementa el puntaje medio de los alumnos en ambas áreas. En las Tablas 3, 4 y 5 se muestra la distribución de los escolares según el puntaje obtenido en cada área y el nivel de educación de los padres.

Tabla 2. Puntaje medio en matemáticas y lenguaje

Variables	¿Algunas de estas cosas te pasan cuando estás en la escuela?	Respuesta	Matemáticas	Lenguaje
Temor	Tengo miedo de alguno de mis compañeros	No	752.1	744.2
		Sí	743.0	730.6
	Me siento amenazado por alguno de mis compañeros	No	752.3	744.5
		Sí	738.9	722.9
	Temo que uno de mis compañeros me golpee o me haga daño ^a	No	752.7	744.1
		Sí	740.5	733.3

Tabla 2. Puntaje medio en matemáticas y lenguaje

(continuación)

Variables	¿Algunas de estas cosas te pasan cuando estás en la escuela?	Respuesta	Matemáticas	Lenguaje
Agredido	Mis compañeros se burlan de mí ^a	No	756.8	748.4
		Sí	735.4	726.9
	Mis compañeros me dejan solo	No	753.0	743.8
		Sí	740.1	738.0
	Mis compañeros me fuerzan a que haga cosas que yo no quiero hacer ^a	No	754.0	745.7
		Sí	723.4	714.6

^aAsociación significativa y negativa entre quienes presentan o no el tipo de violencia y su puntaje en matemáticas y lenguaje (p-valor < 0.001).

Fuente: elaboración propia con información obtenida del TERCE.

Tabla 3. Porcentaje de alumnos por puntaje en matemáticas y lenguaje, según escolaridad de la madre

Nivel de estudios de la madre	Puntaje en matemáticas				Puntaje en lectura				Total
	Cuando mucho 686 (%)	Entre 687 y 788 (%)	Entre 789 y 877 (%)	Cuando menos 878 (%)	Cuando mucho 611 (%)	Entre 612 y 753 (%)	Entre 754 y 809 (%)	Cuando menos 810 (%)	
No tiene estudios	45.7	41.3	10.9	2.2	20.3	55.8	17.4	6.5	138
Educación básica	32.7	44.1	16.3	6.9	10.3	52.7	21.1	15.9	1043
Bachillerato general o técnico	24.8	43.7	20.5	11	7.4	43.7	24.2	24.7	727
Técnico profesional	18.9	38.6	25.7	16.9	5.6	33.7	25.3	35.3	249
Licenciatura, maestría o doctorado	12.1	32.8	29.4	25.7	3	26.3	23.9	46.8	494

Asociación significativa y positiva entre el puntaje en matemáticas y lenguaje con el nivel de estudios de la madre (p-valor < 0.001).

Fuente: elaboración propia con información del TERCE.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos por puntaje en matemáticas y lenguaje, según escolaridad del padre

Nivel de estudios del padre	Puntaje en matemáticas				Puntaje en lectura				Total
	Cuando mucho 686 (%)	Entre 687 y 788 (%)	Entre 789 y 877 (%)	Cuando menos 878 (%)	Cuando mucho 611 (%)	Entre 612 y 753 (%)	Entre 754 y 809 (%)	Cuando menos 810 (%)	
No tiene estudios	44.4	41.4	9.8	4.5	16.5	57.9	16.5	9	133
Educación básica	30.4	44.5	19.4	5.6	9.6	54.2	21.6	14.7	890
Bachillerato general o técnico	27.1	43.9	20.2	8.9	8.6	47	19.5	24.9	642
Técnico profesional	18.1	39.5	22.6	19.8	4.5	31.7	30.5	33.3	243

Tabla 4. Porcentaje de alumnos por puntaje en matemáticas y lenguaje, según escolaridad del padre

(continuación)

	Puntaje en matemáticas				Puntaje en lectura				
Licenciatura, maestría o doctorado	10.8	29.7	28.7	30.7	3.4	22.7	25.7	48.2	498

Asociación significativa y positiva entre el puntaje en matemáticas y lenguaje con el nivel de estudios del padre (p-valor < 0.001).

Fuente: elaboración propia con información del TERCE.

Tabla 5. Porcentaje de alumnos por puntaje en matemáticas y lenguaje, según escolaridad de la madre y del padre

Nivel de estudios de ambos	Puntaje en matemáticas				Puntaje en lenguaje				Total
	Cuando mucho 686 (%)	Entre 687 y 788 (%)	Entre 789 y 877 (%)	Cuando menos 878 (%)	Cuando mucho 611 (%)	Entre 612 y 753 (%)	Entre 754 y 809 (%)	Cuando menos 810 (%)	
No tienen estudios	44.4	41.4	9.8	4.5	16.5	57.9	16.5	9	133
Educación básica	30.2	44.4	19.6	5.8	9.4	54.2	21.5	14.9	864
Bachillerato general o técnico	26.1	43.5	21.3	9.1	7.9	46.4	19	26.7	494
Técnico profesional	17	40.4	26.2	16.3	5	31.2	28.4	35.5	141
Licenciatura, maestría o doctorado	8.5	26.9	32.5	32.2	2.3	19.9	24.3	53.5	342

Nota: se consideró solamente a los alumnos cuya madre y padre tuvieran el mismo nivel de estudios.

Asociación significativa y positiva entre el puntaje en matemáticas y lenguaje con el nivel de estudios de la madre y del padre (p-valor < 0.001).

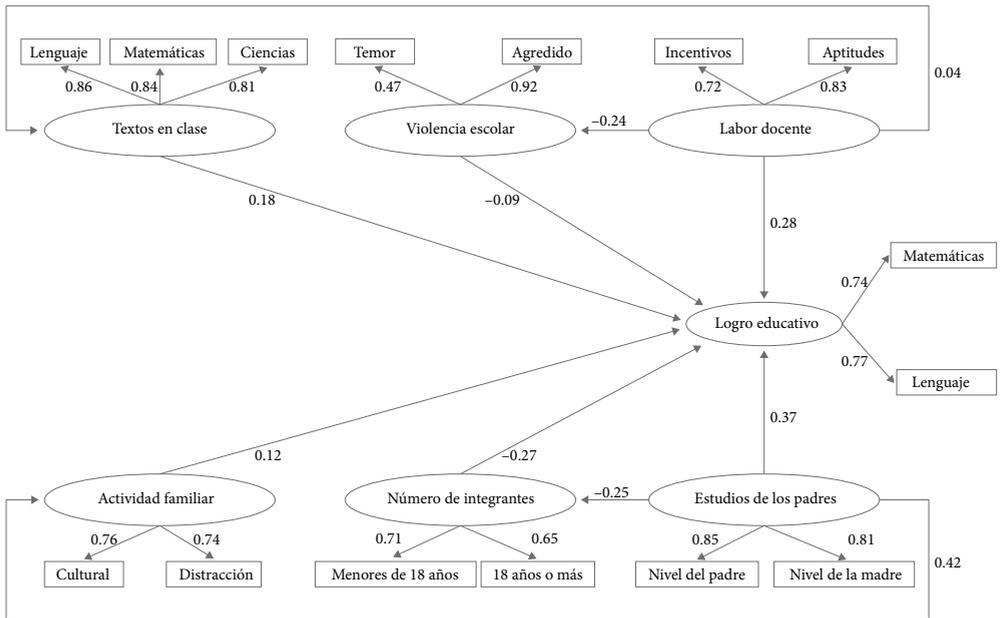
Fuente: elaboración propia con información del TERCE.

Del análisis factorial exploratorio se obtuvieron la medida de adecuación de muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el p-valor para la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyos valores fueron de 0.853 y 0.000, respectivamente. Por lo tanto, aplicar el AFE a la muestra considerada es estadísticamente válido (Bartlett, 1950). Al utilizar la rotación varimax, el método de extracción de análisis de componentes principales y el criterio del autovalor, se obtuvieron un total de seis factores; el porcentaje de varianza explicada fue de 77.0 por ciento. Los factores resultantes fueron los propuestos inicialmente en el modelo teórico conceptual: 1) textos en clase; 2) violencia escolar; 3) labor

docente; 4) actividad familiar; 5) número de integrantes; y 6) estudios de los padres.

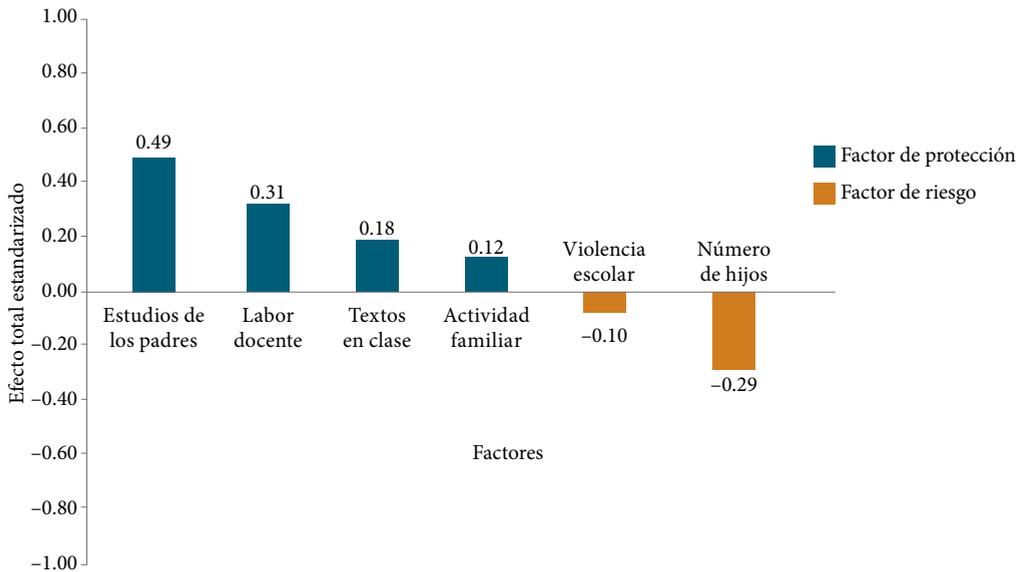
Los resultados del modelo empírico (Fig. 2) indican que existen dos tipos de factores: de protección y de riesgo. Los factores de protección son aquellos que favorecen que los niños obtengan un mejor logro educativo, y están conformados por estudios de los padres, textos en clase, actividad familiar y labor docente, mientras que los factores de riesgo coadyuvan a que los niños obtengan un bajo logro educativo, y son la violencia escolar y el número de integrantes. La Gráfica 1 muestra el efecto total estandarizado que tiene cada tipo de factor en el logro educativo.

Figura 2. Resultados estandarizados del modelo empírico



Estadísticos de bondad de ajuste: Chi-cuadrada (309.24)/grados de libertad = $\chi^2 / g.l. = 1.901 < 3$ (Usluel-Yasemin *et al.*, 2008); error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) = 0.009 cuyo intervalo de confianza de 90 por ciento fue (0.008, 0.009); índice de validación esperada (ECVI) = 0.994; índice normado de ajuste (NFI) = 0.983; e Índice de Tucker Lewis (TLI) = 0.987. La medida de parsimonia fue el índice de ajuste normado de parsimonia (PNFI) = 0.647. El p-valor del modelo general fue de 0.001; sin embargo, dado el número de grados de libertad, este último valor no es confiable (Acock, 2013). Las asociaciones entre los factores fueron significativas (Escobedo-Portillo *et al.*, 2016).
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. Efecto total de los factores en el logro educativo



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los factores de protección, los estudios de los padres tienen el efecto total (suma del efecto directo e indirecto) estandarizado más alto (0.49) en el logro educativo; este factor coadyuva directamente al aumento del logro, y de manera indirecta, al promover la actividad familiar. Además, de forma indirecta, un elevado grado de estudios se asocia a una disminución en la cantidad de integrantes del grupo familiar con una edad menor a 18 años. Por otra parte, los factores textos en clase y actividad familiar tienen un efecto total directo estandarizado de 0.18 y 0.12, respectivamente, en el logro educativo. En otras palabras, se observó que el logro aumenta mientras que en los salones de clase se cuenta con textos por alumno en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, y también cuando los escolares realizan actividades de lectura y deportes en familia. Por último, el factor labor docente tiene un efecto total estandarizado de 0.31; de forma directa coadyuva a incrementar el logro educativo, e indirectamente disminuye la violencia escolar y promueve el tener textos en clase.

Por otro lado, el primer factor de riesgo fue el número de integrantes del grupo familiar, el cual tiene un efecto total directo estandarizado negativo y significativo de -0.27 en el logro educativo; es decir, a mayor cantidad de personas menores de 18 años que viven en la familia, el logro disminuye. Indirectamente, la presencia de más integrantes menores a 18 años en la familia influye en que no se cuente con suficientes textos por alumno en clase. El segundo factor fue la violencia escolar, la cual tiene un efecto total directo estandarizado negativo de -0.09 con el logro educativo, en otras palabras, se observó que, al incrementarse la violencia escolar, disminuye el logro educativo.

Por otra parte, de los seis factores asociados al logro educativo, en tres de ellos, una de las variables que los conforman mostró un peso estandarizado superior: en el factor violencia escolar, la variable que tuvo más peso fue agredido, con un valor de 0.92; para el factor

labor docente, la variable correspondiente fue aptitudes, con un peso de 0.83; y por último, en el factor número de integrantes, la variable de mayor peso fue menos de 18 años, con un valor de 0.71. En el resto de los factores, las variables que los integraron tuvieron pesos semejantes.

DISCUSIÓN

El factor de mayor peso en el logro educativo de los alumnos fue el estudio de los padres, el cual se asoció de forma directa y positiva con los resultados en matemáticas y lenguaje. Es decir, tener mayor nivel de estudios por parte de la madre y el padre se relacionó con mejores logros en matemáticas en sus hijos. Esta información concuerda con lo reportado por Rosário *et al.* (2012) y Sánchez-Escobedo *et al.* (2010). De la misma forma, cuando los padres tuvieron niveles superiores de estudios se incrementó la probabilidad de que los hijos tuvieran también resultados más altos en lenguaje, lo cual coincide con los hallazgos de Bazán-Ramírez *et al.* (2007), quienes encontraron que los logros en lengua escrita se ven influenciados de forma indirecta por un mayor nivel educativo de los padres, medido por más años de estudios. De manera similar, Segretin *et al.* (2009), Suleman *et al.* (2012) y Gil-Flores (2013) mencionan la asociación entre el rendimiento académico del alumnado con el nivel de educación de los padres.

Por otro lado, tener docentes que escuchen a sus alumnos, que puedan explicar los temas, y que estén contentos con el trabajo que realizan, se asocia a mejores resultados en el logro educativo de los escolares; aspectos que se derivan de una sólida formación. Esto mismo ha sido descrito por Vélez *et al.* (1994) y García-Carmona y Cruz-Guzmán (2016). Además, dos características de los maestros con más experiencia, y que están presentes cuando los alumnos obtienen altos resultados en matemáticas y lenguaje, son felicitar y motivar a sus alumnos, resultado que coincide con la investigación de Blanco-Bosco (2007). Asimismo,

Castro-Molinares *et al.* (2014) describió asociaciones entre el rendimiento y diferentes estrategias didácticas, entre ellas la motivación por parte del docente.

Ahora bien, la violencia escolar que se presenta en el plantel educativo, acción traducida en agresiones y temor frente a los compañeros, se asoció con una disminución en el logro educativo. Este hallazgo concuerda con autores como Pérez-Rubio (2016), quien afirma que los escolares que sufren *bullying* manifiestan un desempeño inferior en el área de lectura; Román y Murillo (2011), quienes aseveran que dicho acto trae consigo calificaciones inferiores en las asignaturas de lectura y matemáticas; Eisenberg *et al.* (2003) y Pérez-Fuentes *et al.* (2011), quienes asocian el maltrato con un menor rendimiento; y finalmente Ma *et al.* (2009), quienes se refieren a las acciones de agresión como predictivas de la disminución del desempeño.

Otro factor que también se asoció al logro educativo fue tener textos en clase: la presencia de textos de lenguaje, matemáticas y ciencias en el salón de clases se asocia con un mejor resultado en matemáticas y lenguaje. En este sentido, los estudios de Román y Murillo (2009), Román (2007) y Segretin *et al.* (2009) revelan que contar con libros de textos en las aulas coadyuva a adquirir más conocimientos, así como también a tener un mejor rendimiento y aprendizaje.

Entre las actividades que se realizan en familia y que contribuyen a la mejora en los resultados en matemáticas y lenguaje están la lectura y los deportes, entre otras. Estos resultados coinciden con lo que Dezcallar *et al.* (2014) y Cordero-Ferrera y Manchón-López (2014) mencionan en sus estudios: la lectura se asocia significativamente con un mejor resultado en lengua-literatura, matemáticas e inglés, y un mejor rendimiento académico, respectivamente. De la misma forma, Tuñón y Poy (2016) y Sánchez-Chávez *et al.* (2014) señalan que los niños a los que se les lee, y que realizan algún deporte, obtienen en promedio resultados más altos.

De modo similar, Murillo-Torrecilla (2007) y Gil-Flores (2009) afirman que aquellos escolares que tienen hábitos lectores poseen un rendimiento mayor en lengua, y que quienes cuentan con mayores niveles de competencia poseen hábitos de lectura que se han fomentado desde la familia.

En lo que respecta a la cantidad total de integrantes menores de 18 años que viven en la familia, cuando esta cantidad aumenta, el logro educativo disminuye. Esta información coincide con lo descrito por Alomar (2006): el tamaño de la familia guarda un efecto indirecto sobre el logro del alumnado; por Enríquez-Guerrero *et al.* (2013): el tener dos o más niños en casa se asocia con un bajo rendimiento en el área de matemáticas; y por Tuñón y Poy (2016): la cantidad de niños en el hogar se asocia con el desempeño escolar.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, en el presente trabajo se puede concluir que el logro educativo en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México, está asociado a factores de diversa índole, entre los cuales destacan:

- *Los estudios de los padres*; que guardaron una asociación directa con los resultados en las áreas de matemáticas y de lectura. A partir de este hallazgo se asume que los padres que alcanzan niveles educativos más altos podrían crear espacios más alentadores, y transmitir a sus hijos los conocimientos adquiridos durante su formación académica; asimismo, tendrían actitudes y comportamientos propicios para fomentar el aprendizaje desde el hogar, al ser auxiliares y acompañantes durante todo el proceso escolar. Por lo tanto, y tomando en consideración que la madre y el padre son las primeras personas involucradas en la educación

de los niños, sería prioritario impulsar desde el plantel educativo su superación profesional. Una buena iniciativa en este sentido sería la promoción de la escuela para padres.

- *La labor docente*, esto es, los profesores que escuchan con atención a sus alumnos cuando realizan algún comentario, que explican con detenimiento los temas expuestos, que se muestran satisfechos con el trabajo que realizan y que felicitan y motivan a los escolares. Esto refleja que la enseñanza que se imparte en las escuelas debe ser transmitida por personas empáticas y que posean una serie de habilidades, aptitudes y competencias en lo que al ámbito educativo se refiere, además de que manifiesten un espíritu de vocación y superación. Para ello es prioritario que los directivos de las instituciones sean verdaderos líderes, actúen con sensibilidad para atender las necesidades específicas del profesorado, conozcan sus debilidades y fortalezas, y además, evalúen cada uno de los procesos que se llevan a cabo dentro del aula; esto último con el objetivo de hacer cambios precisos en tiempo y forma. Si estos condicionantes se llevan a cabo, es muy probable que se esté contribuyendo a alcanzar el logro educativo.
- *La violencia escolar*; acción derivada de agresiones y temor entre los alumnos. Es un reto ineludible que docentes y directivos fomenten entre los escolares una convivencia pacífica libre de violencia, de lo contrario el plantel podría verse involucrado en acciones desfavorables que repercutan, a corto y a largo plazo, en la vida tanto de los agresores como de los agredidos y los presenciadores de actos violentos. Lo anterior, a su vez, podría trastocar el aprendizaje y, por ende, el logro educativo entre todos los involucrados.

- *Textos en clase*; poseer en el aula textos de lenguaje, matemáticas y ciencias está asociado también al logro educativo. Es imprescindible que en el salón de clases se trabaje con los libros correspondientes a cada asignatura, ya que son un recurso valioso para el quehacer pedagógico. Su importancia radica en que éstos fueron creados tomando en consideración un modelo educativo y siguiendo un perfil metodológico, además de que fomentan la creación e innovación para quien recibe la enseñanza.
- *Actividades familiares de lectura y deportivas*; el papel de la familia es prioritario en la educación de los hijos. Es bien sabido que existe aprendizaje por observación o imitación, por tanto, si desde el seno familiar se fomentan la lectura y la convivencia a través de los deportes, se estará generando un hábito en los niños que sentará las bases para las acciones que realicen a lo largo de la vida. Este tipo de actividades, además, promueven el desarrollo lingüístico, lúdico y emocional. Todo ello trae consigo diversos beneficios a nivel de escuela, en lo que al desempeño y logro educativo se refiere.
- *Número de integrantes menores de 18 años*; cuando el número menores de edad en la familia es mayor, el logro disminuye; con esto se puede asumir que en una familia con pocos integrantes, la atención, el espacio, así como también las exigencias y expectativas estarán focalizadas, lo que repercutirá en un mejor desempeño y, por consiguiente, un mejor logro educativo.

Por último, cabe resaltar que este estudio sienta las bases y sirve de precedente para poder llevar a cabo acciones concretas y dirigidas que traerán un sinnúmero de beneficios para los escolares; una de ellas podría ser la

generación de políticas públicas sustentadas en los factores que realmente están asociados al logro educativo, dentro y fuera de la escuela, y que son los que facilitan u obstaculizan el aprendizaje. En este sentido, padres, docentes y directivos tienen la gran responsabilidad de ser guías y modelos, ya que, si estas figuras representativas decaen en ciertos aspectos, es

muy probable que los alumnos no cumplan con las expectativas del sistema y tengan menos oportunidades de desarrollo, tanto en lo personal como en lo profesional. En síntesis, es prioritario seguir trabajando para garantizar el derecho a una educación de calidad, la cual es necesaria para avanzar y trascender.

REFERENCIAS

- ACOCK, Alan (2013), *Discovering Structural Equation Modeling Using Stata*, College Station, Stata Press Books.
- ALOMAR, Bader (2006), "Personal and Family Paths to Pupil Achievement", *Social Behavior and Personality*, vol. 34, núm. 8, pp. 907-922.
- BARTLETT, Maurice Stevenson (1950), "Tests of Significance in Factor Analysis", *British Journal of Statistical Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-85.
- BAZÁN-Ramírez, Aldo, Beatriz Adriana Sánchez-Hernández y Sandra Castañeda-Figueiras (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729.
- BLANCO-Bosco, Emilio Ernesto (2007), *Eficacia escolar en México: factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*, Tesis de Doctorado, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- CASANOVA, María Antonia (2012), "El diseño curricular como factor de calidad educativa", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 6-20.
- CASTRO-Molinares, Suly, Argelis Beatriz Paternina-Meriño y Mailen Rocío Gutiérrez-Barro (2014), "Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 151-169.
- CORDERO-Ferrera, José Manuel y César Manchón-López (2014), "Explanatory Factors for Achievement in Primary Education: An analysis using TIMSS 2011", *Estudios sobre Educación*, vol. 27, pp. 9-35, en: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/484> (consulta: 18 de octubre de 2016).
- DEL TRONCO, José (2013, coord.), *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*, México, FLACSO, en: https://www.researchgate.net/publication/266001138_La_violencia_en_las_escuelas_secundarias_de_Mexico_Una_exploracion_de_sus_dimensiones (consulta: 27 de mayo de 2017).
- DEZCALLAR, Teresa, Mercè Clariana, Ramón Cladellés, Mar Badia y Concepció Gotzens (2014), "The Pleasure of Reading; its impact on academic achievement, on TV-watching hours and video games-playing hours", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 12, pp. 107-116.
- EISENBERG, Maria, Dianne Neumark-Sztainer y Cherly Perry (2003), "Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement", *Journal of School Health*, vol. 73, núm. 8, pp. 311-316.
- ENRÍQUEZ-Guerrero, Carolina Lucero, Ángela María Segura-Cardona y José Rafael Tovar-Cuevas (2013), "Risk Factors Related to Underachievement in School-Aged Children in Bogotá", *Investigaciones Andina*, vol. 15, núm. 26, pp. 654-666, en: <http://www.scielo.org.co/pdf/inan/v15n26/v15n26a04.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2016).
- ESCOBEDO-Portillo, María Teresa, Jesús Andrés Hernández-Gómez, Virginia Estebané-Ortega y Guillermina Martínez-Moreno (2016), "Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados", *Ciencia & Trabajo*, vol. 18, núm. 55, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492016000100004 (consulta: 10 de octubre de 2016).
- GARCÍA-Carmona, Antonio y Marta Cruz-Guzmán (2016), "What Personal Experiences, Potentialities and Predispositions do Prospective Primary Teachers Manifest when They Start their Training in Science Teaching?", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 13, núm. 2, pp. 440-458.
- GIL-Flores, Javier (2009), "Family Habits and Attitudes towards Reading and Students' Basic Competences", *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 301-322.
- GIL-Flores, Javier (2013), "Measurement of the Socioeconomic Status in Primary Education Students", *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 1-17.

- Gobierno de España-Ministerio de Educación-Secretaría General Técnica (ME-IFIIE-CREADE) (2011), *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), *Glosario. Términos utilizados en la dirección general de planeación y programación*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), *Desempeño escolar México 2010: un enfoque en la calidad con equidad*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Estrategia integral para la mejora del logro educativo*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Resultados históricos ENLACE Básica 2006-2013 por entidad federativa*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), *Reforma educativa*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Lo que debes saber. La violencia escolar*, México, SEP.
- HAIR, Joseph, William Black, Barry Babin y Rolph Anderson (2010), *Multivariate Data Analysis*, Upper Saddle, Prentice Hall/Perason.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011), *Corpus Exscale de escritura*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Documento rector PLANEA*, México, INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005), *Glosario*, México, INEGI.
- LADRÓN de Guevara, Carlos (2000), "Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar", en Álvaro Marchesi Ullastres y Carlos Hernández Gil (ed.), *El fracaso escolar*, Madrid, Fundación para la Modernización de España, pp. 99-110.
- LÓPEZ-Salmorán, Lilia Dalila (2011), "El concepto de logro educativo en sentido amplio", *Artículo Blog Canaseb*, pp. 1-6, en: <https://es.scribd.com/document/168361361/Elconceptodelogroeducativoensentidoamplio> (consulta: 25 de mayo de 2017).
- MA. LANG, Erin Phelps, Jacqueline Lerner y Richard Lerner (2009), "The Development of Academic Competence among Adolescents Who Bully and Who are Bullied", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 30, núm. 5, pp. 628-644, en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397309000616> (consulta: 11 de enero de 2017).
- MÉNDEZ-Ramírez, Oswaldo (2011), "Calidad de la educación y rendimiento escolar en estudiantes de sexto grado de Monterrey, México", *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. 6, núm. 12, pp. 52-78.
- MURILLO-Torrecilla, Javier (2007), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- PÉREZ-Fuentes, M^a del Carmen, José Álvarez-Bermejo, M^a del Mar Molero, José Gázquez y Miguel López-Vicente (2011), "Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada", *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 71-84.
- PÉREZ-Rubio, Juliette (2016), "How do the Teachers' Characteristics Influence Bullying at School?", *Desarrollo y Sociedad*, núm. 77, pp. 183-229, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-3584201600100006 (consulta: 11 de octubre de 2016).
- POZO-Llorente, Teresa, Magdalena Suárez-Ortega y María García-Cano Torrico (2012), "Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso", *Revista de Educación*, núm. 358, pp. 59-84.
- ROMÁN, Marcela (2007), "Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz (ILEE)", ponencia presentada en el "Primer Congreso de Eficacia Escolar y Factores Asociados", Santiago de Chile, 12-14 de diciembre de 2007, en: <http://www.rinace.net/vol5num5e.htm> (consulta: 18 de octubre de 2016).
- ROMÁN, Marcela y Francisco 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. 4-9.
- ROMÁN, Marcela y Francisco Javier Murillo (2011), "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar", *Revista CEPAL*, núm. 104, pp. 37-54.
- ROSÁRIO, Pedro, Abílio Lourenço, Olímpia Paiva, Adriana Rodrigues, Antonio Valle y Ellián Tuero-Herrero (2012), "Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar", *Psicothema*, vol. 24, núm. 2, pp. 289-295, en: <http://www.psicothema.com/pdf/4013.pdf> (consulta: 11 de julio de 2016).
- RUBIO-Hurtado, María José y Vanesa Berlanga-Silvente (2012), "Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas *t* de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico", *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 5, núm. 2, pp. 83-100.

- SÁNCHEZ-Chávez, Nora Patricia, Ulises Reyes-Gómez, Ulises Reyes-Hernández, Gerardo López-Cruz, Katy Lizeth Reyes-Hernández y Diana Piedad Reyes-Hernández (2014), "Interacción entre padres e hijos con alto y bajo rendimiento escolar, estudio experimental ATI", *Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*, vol. 31, núm. 1, pp. 26-33.
- SÁNCHEZ-Escobedo, Pedro Antonio, Ángel Alberto Valdés-Cuervo, Nayely Melina Reyes-Mendoza y Ernesto Alonso Carlos-Martínez (2010), "Parental Involvement in Primary School Children in Mexico", *Liberabit*, vol. 16, núm. 1, pp. 71-80, en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008&lng=es&nrm=iso (consulta: 3 de marzo de 2016).
- SCHMELKES, Sylvia, Sonia Lavín, Francisco Martínez y Carmen Noriega (1997), *La calidad en la educación primaria: un estudio de caso*, México, Fondo de Cultura Económica/Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO.
- SEGRETIN, María Soledad, Sebastián Lipina y Daniel Roberto Petetta (2009), "Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 104-123.
- SULEMAN, Qaiser, Ishtiaq Hussain y Zaib-un-Nisa (2012), "Effects of Parental Socioeconomic Status on the Academic Achievement of Secondary School Students in District Karak (Pakistan)", *International Journal of Human Resource Studies*, vol. 2, núm. 4, en: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijhrs/article/view/2511> (consulta: 28 de enero de 2017).
- TUÑÓN, Ianina y Santiago Poy (2016), "Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 98-111, en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/615> (consulta: 1 de octubre de 2016).
- UNESCO-OREALC (1997), *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC (1998), *Primer estudio regional comparativo y explicativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado de la educación básica*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC (2008), *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC (2010), *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC (2013), *Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Análisis curricular*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC (2015), *¿Cómo tener acceso a las bases de datos del LLECE?*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- USLUEL-Yasemin, Koçak, Petek Askar y Turgay Bas (2008), "A Structural Equation Model for ICT Usage in Higher Education", *Educational Technology & Society*, vol. 11, núm. 2, pp. 262-273, en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.4046&rep=rep1&type=pdf> (consulta: 20 de noviembre de 2016).
- VALLEJO-Casarín, Alma y Teresa de Jesús Mazadiego-Infante (2006), "Familia y rendimiento académico", *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 3, núm. 5, pp. 55-59.
- VÉLEZ, Eduardo, Ernesto Schiefelbein y Jorge Valenzuela (1994), "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, núm. 17, pp. 1-16.

Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile

CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR* | PAULA ASCORRA**
VERÓNICA LÓPEZ*** | JUAN PABLO ÁLVAREZ****

El sistema educativo chileno ha intensificado la lógica de la rendición de cuentas, incorporando un nuevo dispositivo —la denuncia escolar— instalada en una nueva entidad, la Superintendencia de Educación. El objetivo de este estudio fue comprender cómo construyen su actuar profesional los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación. A través de un diseño cualitativo de caso único, se realizaron entrevistas en profundidad a todos los profesionales de una Superintendencia Regional encargados de fiscalizar las escuelas. Los resultados indican una tensión entre acciones de fiscalización y de asesoramiento, que interpelan la identidad y el actuar profesional de los fiscalizadores. Esta tensión se resuelve mediante estrategias de negociación al interior de la unidad y con las escuelas. Se discuten las políticas de convivencia escolar bajo la lógica de rendición de cuentas que generan ambientes y dispositivos punitivos como modos de mejorar la convivencia escolar.

The Chilean education system has intensified its focus on accountability, incorporating a new initiative —school complaint reports— as part of a new inspectorate for the education sector, the Superintendencia de Educación. This study seeks to understand the work of the inspectors working for this new government body. By preparing a qualitative design of a single case study, in-depth interviews were carried out with all of the inspectors working for a Superintendencia's regional office. The findings reveal tension between the work of inspecting and assessing, calling into question the inspectors' role and professional performance. This tension is dissipated through negotiation strategies within the regional inspectorate and with the schools. School community policies analyzed through the prism of accountability produce punitive atmospheres and initiatives as ways of improving a harmonious environment within schools.

Palabras clave

Convivencia escolar
Política educativa
Políticas neoliberales
Rendición de cuentas
Supervisores

Keywords

School communities
Education policy
Neoliberal policies
Accountability
Supervisors

Recepción: 2 de marzo de 2017 | Aceptación: 22 de septiembre de 2017

Agradecimientos y financiamientos: Fondecyt 1140960; PIA Conicyt CIE 160009; Beca Conicyt Rol 72170636.

* Académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Máster en Psicología Social. Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: políticas educativas; violencia y convivencia escolar; psicología educacional. CE: claudia.carrasco@upla.cl

** Directora de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: convivencia escolar; gestión educativa. CE: paula.ascorra@pucv.cl

*** Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: convivencia escolar; inclusión educativa. CE: veronica.lopez@pucv.cl

**** Coordinador del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Licenciado en Psicología. Línea de investigación: convivencia escolar. CE: juan.alvarez@pucv.cl

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre política educativa han acuñado el término de “ambiente de la política educativa” (*policy environments*) para dar cuenta de que la implementación de toda política pública genera un determinado ambiente o cultura (Cohen y Moffit, 2009; Leo Owens y Smith, 2012; Raywid, 2002; Schram *et al.*, 2008). Por ejemplo, programas como No Child Left Behind (NCLB) han ido en detrimento del mejoramiento de la calidad con equidad del sistema educativo estadounidense, al reducir los aprendizajes a la memorización, y la enseñanza, a la prueba estandarizada (Contreras *et al.*, 2012; Dean, 2016; Ehren y Hatch, 2013; Little y Bartlett 2010; Patrick, 2013; Stiefel *et al.*, 2007; Vergari, 2007; Wayman *et al.*, 2013).

Para que los sistemas de rendición de cuentas operen, se requiere que cuenten con tres grandes dispositivos: una métrica con indicadores claros, estándares claros y consecuencias positivas y negativas para los que cumplen y no cumplen dichos estándares (Sisto, 2012). Así, asignar consecuencias al cumplimiento del estándar a través de su medición objetiva en una prueba estandarizada, y atribuir responsabilidades individuales a quienes cumplen y no cumplen la meta, es parte intrínseca de la lógica del nuevo *public management*, que es el resultado identitario —para el profesorado— en este tipo de políticas (Sisto, 2012; McMeekin, 2006; Wayman *et al.*, 2013; Dussailant y Guzmán, 2014; De la Vega, 2015). Esta lógica de la rendición de cuentas sería producto de un proceso sociohistórico que ha ido delineando la política y las leyes educacionales, y que ha sido regulado por los propios actores educativos (Biscarra *et al.*, 2015; Inzunza *et al.*, 2011; Cornejo *et al.*, 2015).

Las transformaciones neoliberales en educación traen consigo consecuencias como la intensificación y estandarización del trabajo docente, el deterioro de su bienestar y salud, el deterioro de los ambientes laborales en las escuelas, y las contradicciones en la identidad

profesional (Cornejo y Reyes, 2008; Reyes *et al.*, 2015). Por todo esto, es posible definir el sistema de rendición de cuentas en educación como un tipo de contabilidad performativa, ya que se encuentra orientado, principalmente, a los resultados, así como a promover la competencia entre centros escolares (De la Vega, 2015; Dussailant y Guzmán, 2014; Falabella, 2016).

Es por todo lo anterior que la mirada del nuevo *public management* en las políticas educativas en Chile se define como una nueva forma de administrar el espacio público, lo que ha implicado el trasvase de las lógicas de funcionamiento de la empresa privada al sector público, en el entendido de que dichas formas de operar mejoran la calidad de los servicios ofertados, y producen “sujetos del mercado” (Verger y Normand, 2015; Sisto, 2012). Esta visión empresarial aplicada al sistema educativo se ha ido amplificando en el mundo e intensificando en los países que ya contaban con estos dispositivos. Así, por ejemplo, Chile cuenta desde hace más de dos décadas con la prueba estandarizada denominada Sistema Nacional de Medición de la Calidad (SIMCE), cuya implementación ha acarreado graves consecuencias para las escuelas, entre las que destacan la competencia, el malestar docente y estudiantil, y la focalización del proceso de enseñanza al entrenamiento para la rendición de pruebas estandarizadas (Assaél y Pavez, 2008). Si en un principio, bajo la lógica de la libre elección de escuelas (*school choice*), la consecuencia de lograr bajos puntajes en la prueba SIMCE era que se informaba a los padres a través de los medios de comunicación, poniendo (hipotéticamente) en riesgo la matrícula futura, hoy el mismo resultado tiene como consecuencia la obtención de una baja categoría en la clasificación que realiza la Agencia de Calidad de la Educación. A ello se añade la amenaza por ley de menor autonomía en la gestión de recursos y el posible revocamiento del reconocimiento oficial como establecimiento escolar por parte del Ministerio de Educación de Chile

(MINEDUC). Es decir que hoy la amenaza del SIMCE es clara y es fuerte.

Así, la evaluación estandarizada del logro educacional a través del SIMCE ha sido el pilar fundamental de las reformas educativas de las últimas décadas, a la vez que se ha designado como uno de los factores responsables de las actuales desigualdades sociales en educación (Bellei, 2013; Ortiz, 2015; Flórez, 2015; Mizala *et al.*, 2000).

Según Bellei (2007; 2013), el sistema educativo chileno se articula en torno a una doble “*accountability*”: las escuelas compiten por recursos públicos a través de una subvención a la demanda (Sisto *et al.*, 2013) y, además, son clasificadas de acuerdo a los logros de aprendizaje que obtengan en la prueba estandarizada nacional, SIMCE. Este segundo hecho hace que las escuelas se puedan sentir reconocidas por sus logros; o bien, presionadas y amenazadas si no cumplen los estándares requeridos.

Durante el año 2007 se promulgó en Chile la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley No. 20.248, o Ley SEP) cuyo objetivo es reducir la inequidad educativa al otorgar un mayor aporte estatal para aquellas escuelas que reciben alumnos en situación de vulnerabilidad. Los establecimientos educacionales que reciben estos aportes son clasificados como: escuelas autónomas (resultados satisfactorios), emergentes (resultados bajos) y en recuperación (resultados insuficientes). La Ley SEP obliga a las escuelas emergentes y en recuperación a desarrollar un Plan de Mejoramiento Escolar (PME), en el cual se considera la participación del área de convivencia escolar.

Diversos autores (Contreras *et al.*, 2012; Ahumada, 2010) han estudiado los efectos de la Ley SEP y coinciden en señalar que en ella subyace una tensión significativa en la medida en que instala una lógica de autonomía en la gestión escolar, junto a otra de control, amenaza y sanción. Sin embargo, aunque la Ley SEP intenta paliar el efecto del financiamiento educativo desigual que se proporciona por el co-pago de las familias (Mizala, 2008;

Weinstein *et al.*, 2010), ya que prohíbe la selección en las escuelas que se adscribieran a esta ley, así como el cobro del financiamiento compartido (Elacqua *et al.*, 2009), tan sólo evidencia ciertos avances en resultados de aprendizaje, pero carece de impactos en la segregación escolar, la cual se mantuvo prácticamente igual entre 2007 y 2011 (Raczynski *et al.*, 2013).

En el año 2011 se promulgó la Ley No. 20.529 sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa (Ley SAC), que entre otras materias crea la Agencia de Calidad de la Educación, encargada de evaluar al sistema escolar y proveer orientaciones para la mejora de la calidad educativa. En atención al espíritu de los movimientos sociales que la antecedieron, la Ley SAC redefine el concepto de “calidad educativa” —ampliándolo— para incorporar “otros indicadores no cognitivos de calidad educativa” (Ley No. 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento...). Uno de estos indicadores fue denominado “clima de convivencia escolar”. A la prueba estandarizada con altas consecuencias, y a la clasificación de las escuelas, se agrega en Chile otro dispositivo con mucha fuerza discursiva: la amenaza de la sanción. En materia de convivencia escolar, la amenaza de sanción se explica por otra política complementaria a la ley SAC: la Ley de Violencia Escolar, incorporada a la Ley General de Educación el año 2011.

Respecto de la ley de violencia escolar, los análisis que dos grupos de investigadores hicieron de ella coinciden en señalar su espíritu híbrido (Carrasco *et al.*, 2012; Magendzo *et al.*, 2013). La Ley No. 20.536 —o Ley de Violencia Escolar—, promulgada el año 2011, creó un cargo nuevo y obligatorio: el encargado de convivencia escolar, figura responsable de la prevención de la violencia y de la promoción de la “sana convivencia”. Además, reguló la existencia de protocolos y procedimientos de resguardo de derechos por medio de figuras como el consejo escolar, el comité de convivencia escolar u otra estructura similar (Ley No. 20.536 de Violencia Escolar). Todo lo

anterior con un enfoque formativo y preventivo. Pero además, la ley establece que las escuelas que no cuenten con un reglamento de convivencia escolar perderán su reconocimiento oficial, y se solicita a las escuelas que dicho reglamento se construya de forma participativa. Al respecto, Magendzo *et al.* (2013), así como Carrasco *et al.* (2012), han descrito cómo esta ley estaría sustentando dos paradigmas en tensión, ya que promueve una perspectiva de “control y sanción”, al tiempo que promueve una “convivencia democrática”; o dicho de otro modo, un paradigma de acción punitiva y penal, y otro de acciones formativas y pedagógicas.

Por su lado, la ley SAC creó la Superintendencia de Educación como una entidad independiente, encargada de velar por el fiel cumplimiento de la ley y el debido uso de los recursos fiscales. En materia de convivencia escolar, este organismo debe velar por el cumplimiento, entre otros, de la Ley de Violencia Escolar, que establece multas al establecimiento escolar que no cumpla la normativa vigente. La entidad que realiza el proceso indagativo, y que está facultado para aplicar la multa, es la Superintendencia, a través de sus operadores—los fiscalizadores de la Unidad de Denuncias y Reclamos—, con una representación regional de la institución respectiva.

La Ley SAC otorga a la Superintendencia un rol fiscalizador y, a la vez, informativo de los procesos que ocurren en la escuela, manteniendo así la ambigüedad o hibridez de la política pública. Nuestro supuesto de investigación es que, si las políticas son híbridas, el efecto que esto tiene es que dejan espacio para múltiples formas de actuar; de allí que el presente estudio se interroga respecto de cómo los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación construyen su actuar profesional en un contexto normativo ambivalente que penaliza y provee información a la escuela, en el marco de un ambiente de política híbrida respecto de para qué, por qué y cómo mejorar la convivencia escolar.

ASESORAMIENTO, SUPERVISIÓN Y FISCALIZACIÓN EN CHILE

El escenario de la política educativa en materia de convivencia escolar descrito anteriormente, y el ambiente de política educativa híbrida que genera, hacen necesario formular la pregunta acerca de la manera de apoyar los procesos de convivencia escolar desde las acciones de profesionales que representen al Estado.

La Ley No. 20.529 o SAC señala que tanto la Agencia de Calidad de la Educación como la Superintendencia de Educación, deben asesorar técnicamente al MINEDUC en materias que le competen. Así, la Agencia deberá asesorar a este Ministerio respecto del plan nacional de evaluaciones nacionales e internacionales; y, por su parte, el MINEDUC, a solicitud de los municipios, deberá proponer y apoyar los planes de mejoramiento educativo (PME). Si bien esta ley señala que se considerarán políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a los integrantes de la comunidad educativa y a los establecimientos educacionales en el logro de los indicadores de calidad educativa, no menciona a qué nivel del MINEDUC le competen estas acciones, ni tampoco detalla el tipo de mecanismos a utilizar. De este modo, la ley sugiere que los apoyos de mejoramiento los ofrece el MINEDUC, pero no establece, en un principio, ni procedimientos ni mecanismos explícitos, a la vez que tampoco es clara en el papel que debe cumplir cada institución en materia de asesoramiento escolar.

Hasta ahora, el apoyo para el mejoramiento de la convivencia escolar en Chile ha tenido diversas aristas. A comienzos de los años noventa, con el regreso de la democracia, éste se brindó de la mano del MINEDUC, lo cual dio inicio a políticas de discriminación positiva como el programa de las 900 Escuelas (P900), así como el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Básica Rural (MECE-Rural) (Bellei y González, 2010). De este modo, se instaló un “sistema de apoyo y supervisión renovado por parte del Ministerio

de Educación” (Cox, 1994: 13), con apoyos en materia curricular, aunque con ciertos énfasis en la autoestima y capacidad de comunicación (Cox, 1994). Luego, con la creación del Directorio de Asistencia Técnica para Establecimientos Educativos, se incorporó el área de “desarrollo de los jóvenes” como campo cercano a la convivencia escolar para ser asesorado por instituciones externas al MINEDUC (Bellei y González, 2010: 54).

Sin embargo, fue hasta el año 2000, con el sistema de aseguramiento de calidad de la gestión escolar, y el posterior Programa de Escuelas Críticas, que se incorporó la convivencia escolar como un área explícita a ser asesorada (Bellei y González, 2010), y cuyo proceso de asesoramiento se encontró fuera del MINEDUC. Programas posteriores, como Escuelas y Liceos Prioritarios, incorporaron esta dimensión de forma explícita, y luego se siguió incorporando en las asistencias técnicas educativas (ATE) brindadas en el marco de la ley SEP (Bellei, Raczynski, Valenzuela *et al.*, 2010; Bellei y González, 2010). Sin embargo, con la nueva Ley de Violencia Escolar, y una nueva política de convivencia escolar (2011, 2015), el escenario se volvió más complejo y hubo necesidad de dar orientación a las escuelas en torno a los nuevos requisitos.

No obstante, el MINEDUC, a través de los supervisores del Departamento de Educación Provincial, no contempla más que proveer a las escuelas información en convivencia escolar. Durante los años 2010 a 2013 el énfasis de sus apoyos estuvo en temáticas más bien curriculares a través de una estrategia de asesoramiento técnico pedagógico con énfasis en el Plan de Apoyo Compartido (PAC) (MINEDUC, 2013), lo cual dejó a los supervisores con poco tiempo y recursos para apoyar a las escuelas en convivencia escolar. Actualmente, los sistemas territoriales de convivencia escolar (MINEDUC, 2014) aparecen como una iniciativa que articula a los departamentos provinciales (DEPROV) en convivencia, pero se trata de una experiencia relativamente reciente.

Bajo este contexto, fue la Superintendencia de Educación la institución que en el año 2012 asumió la función de proporcionar información a las comunidades educativas respecto de sus funciones, tales como la penalización en caso de incumplimiento de la ley de violencia escolar. Esto sugiere que la presencia de los fiscalizadores en terreno puede haber estado movilizada bajo una lógica de fiscalización, y otra de asesoramiento.

Todo lo anterior vuelve interesante el papel de los fiscalizadores de la Superintendencia ya que ellos constituyen una nueva figura de apoyo para las escuelas, e invita a preguntar: ¿cómo se ha ejercido este actuar profesional?, y ¿qué aspiraciones, expectativas y racionalidades subyacen a este actuar profesional?

La fiscalización en Chile está acompañada de la entrega de información a las escuelas, ya que la ley así lo explicita. En este sentido, los mecanismos por medio de los cuales se informa a los colegios podrían variar de forma considerable dependiendo de los contextos, ya que no existe una política nacional única que indique a las representaciones regionales cómo ha de entregarse tal información. Esto genera necesariamente lo que Muñoz (2011) define como la permanente dicotomía entre la retórica legal y la práctica social. En este sentido, autores como Donoso-Díaz *et al.* (2014), al analizar el rol de quienes ejercen el cargo de Secretario Regional Ministerial de Educación en Chile (SEREI), colocan al mismo nivel la función de fiscalización de la normativa y su respectiva supervisión, y sugieren que fiscalizar y supervisar normativas se encuentran en niveles similares. Asimismo, autores como Rodríguez de Torrealba (2008) sostienen que la supervisión educativa contiene funciones que vinculan la fiscalización, la inspección y la vigilancia. En este mismo sentido, para Rodríguez (1996), en los contextos escolares no es posible distinguir tan claramente lo que se debe entender por supervisión y asesoramiento. Para el autor, la supervisión es una práctica que incluye muchas funciones diferentes, entre las que destaca el

asesoramiento. Sin embargo, la estructura jerárquica del sistema educativo implica que la supervisión se encuentra dentro de la línea de autoridad, en general más cercana a funciones de control que a las funciones relacionadas con la comunicación, el apoyo y la negociación que permitirían llegar a acuerdos entre las escuelas y las autoridades educativas y solucionar los problemas (Domingo-Segovia, 2010). Así, la relación habitual entre supervisores y supervisados no puede disolver el componente unidireccional de la autoridad que controla y sanciona, pues los asesorados conceptualizan al supervisor como una persona que fiscaliza y reporta. Este tipo de relación no estaría respetando los rasgos característicos del asesoramiento de interacción mutua (Romero, 2006), pues en este escenario, el supervisor no es sólo un asesor externo que contribuye a potenciar la capacidad de las escuelas para resolver los problemas referidos a la práctica educativa (Bolívar, 1999, 2006; Bellei, Raczynski y Osses, 2010), sino (también) un agente de control y posible instrumento de sanción.

Para Imbernon (2007), la supervisión estaría más cercana a un proceso de asesoramiento académico, con una supeditación jerárquica que diferencia conocimientos y experticia (Vélaz de Medrano *et al.*, 2003); sin embargo, la práctica de asesoramiento establece desde su origen una separación entre los expertos y sus receptores, además de que la propia política educativa otorga un lugar privilegiado a los expertos, profesionales o científicos que aportan los conocimientos, y que son quienes tienen las respuestas (Rodríguez, 1997). Al respecto, Murillo (2004) destaca la necesidad de vincular la imagen tradicional del asesor especialista que resuelve los problemas del centro y domina el conocimiento teórico, con el conocimiento generado en la práctica. Además, Domingo-Segovia (2003) sostiene la posibilidad de que el asesoramiento se constituya en una estructura de apoyo para que el profesorado sea capaz de empoderarse, y para que incremente su capacidad de resolver sus

problemas por sí mismo, así como la necesidad de instalar procesos paulatinos de liderazgo que conviertan a los propios profesores en asesores (Bolívar, 2011).

Desde la perspectiva teórica del asesoramiento educativo, el agenciamiento del profesorado requiere de una visión estratégica global bajo un enfoque sistémico de cambio que promueva aprendizajes colectivos y conocimientos situados (Domingo-Segovia, 2010; Imbernon, 2007; Montecinos, 2003). Para ello, quien se encuentre en el lugar del asesor debe ubicarse como un colega crítico, facilitador de procesos de autoevaluación, más que de inspección (Domingo-Segovia, 2010). El agenciamiento se entiende, desde esta perspectiva, como un proceso de acción colectiva y consciente, que permite que el profesorado y los centros educativos desarrollen, de manera autónoma, cambios orientados a descubrir, por sus propios medios, los mecanismos que les permitan mejorar (Giroux, 1990).

En este escenario, una tensión propia del asesor es la directividad y su relación con el poder (Imbernon, 2007; Domingo-Segovia, 2003). Es por ello que un asesoramiento colaborativo debe ser capaz de promover cambios desde modelos de abajo-arriba o *bottom-up*, contruidos desde las bases (*grassroot movements*), es decir, auto-gestados, pertinentes a la realidad de cada escuela, y con ciertos recursos propios de la comunidad (Hill y Hupe, 2002; Sabatier, 1986).

Estos son los tipos de cuestionamiento acerca de la relación entre fiscalizadores y profesionales de los establecimientos escolares que nos llevaron a plantear la necesidad de profundizar en el actuar profesional de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación.

Como se ha visto, el trabajo del fiscalizador podría contener elementos de un supervisor, asesor, u otros que no han sido reportados en la literatura sobre estos temas. ¿Cómo enfrentan las tensiones derivadas de su trabajo los fiscalizadores?, ¿cómo se ven influenciadas estas tensiones por el contexto político y por el propio

escenario nacional? Este estudio buscó responder estas interrogantes.

MÉTODO

Diseño

Se desarrolló una investigación cualitativa, de diseño de caso único, que destaca por la comprensión de la realidad desde los significados de los propios sujetos involucrados (Prieto, 2001). Siguiendo a Rodríguez *et al.* (1996), la selección del caso responde a criterios de relevancia y unicidad, ya que la Superintendencia de Educación Escolar de la región seleccionada fue identificada, en el año 2013, como la unidad que más actividades de socialización e información ha llevado a cabo en los últimos tres años (Pérez, 2013).

Participantes

La unidad de análisis fue la Superintendencia de Educación de una región del país, que está constituida por el conjunto de fiscalizadores

de la Unidad de Denuncias y Reclamos de la Superintendencia de Educación de la región. Esta unidad está encargada de recibir y gestionar las denuncias de la comunidad respecto a posibles transgresiones a la normativa educacional chilena por parte de los establecimientos educativos. Dentro de las principales temáticas abordadas se pueden encontrar: discriminación; maltrato; medidas disciplinarias; no renovación de matrícula; clases de religión; dificultades o impedimentos en la constitución o participación en centros de alumnos, centros de padres y consejos escolares; procesos de admisión; y exigencia de útiles, uniforme y textos escolares.

Participaron en el estudio la totalidad de fiscalizadores de esta unidad, conformada por seis profesionales —tres hombres y tres mujeres— con diversa formación profesional (Cuadro 1). Todos se encuentran trabajando desde que la Superintendencia comenzó a operar en la región.

Cuadro 1. Descripción de participantes

Participante	Profesión	Cargo	Sexo	Tramo etario
Participante 1	Psicóloga	Fiscalizador	Mujer	40-49
Participante 2	Psicólogo	Fiscalizador	Hombre	30-39
Participante 3	Profesora de educación diferencial	Fiscalizador	Mujer	30-39
Participante 4	Trabajador social	Coordinador Unidad Reclamos y Denuncia	Hombre	30-39
Participante 5	Administrador público	Fiscalizador	Hombre	40-49
Participante 6	Trabajadora social	Fiscalizador	Mujer	30-39

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de acopio de información

Se realizaron entrevistas en profundidad dirigidas a los fiscalizadores. La entrevista individual en profundidad se entiende como una forma de recoger información al consignar lo que los actores piensan acerca de lo que se está investigando, e indagar en los significados del contexto situacional y contexto amplio de la realidad estudiada (Prieto, 2001; Canales, 2006).

Se realizó una entrevista en profundidad a cada profesional de la unidad, además de una entrevista a un fiscalizador ya entrevistado, que explicó paso a paso el proceso de denuncias. La guía de entrevistas abordó la labor de cada fiscalizador/a en la recepción y gestión de las denuncias, con el fin de profundizar en las tensiones y dificultades que emergen en este proceso, así como el sentido que para estos

fiscalizadores tiene asegurar el cumplimiento de las normativas educativas en el país.

Procedimiento

El contacto inicial se realizó con el director del Departamento de Educación Provincial de la región, quien expresó que ningún supervisor del MINEDUC estaba trabajando directamente en materia de convivencia escolar, y que esto era materia de la Superintendencia de Educación. Por ello, el segundo contacto se realizó con el coordinador de la Unidad de Denuncias y Reclamos de la Superintendencia de Educación de esta región, quien luego de conseguir la autorización del director regional de la respectiva superintendencia, autorizó el estudio y firmó un consentimiento para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, la investigación fue socializada entre todos los integrantes de la respectiva unidad.

Todas las entrevistas fueron realizadas en dependencias de la Superintendencia regional, intentando generar un ambiente que se asimilara al diario funcionamiento de trabajo.

Análisis de información

La información se analizó a través de análisis de contenido (Cáceres, 2003). Para otorgarle valor científico a los resultados obtenidos se recurrió a la triangulación (Prieto, 2001) que permitiera dar cuenta de la conexión entre datos, teoría y perspectiva de los investigadores, con el fin de desarrollar el análisis.

RESULTADOS

De la fiscalización a la asesoría: la necesidad de trabajar con los establecimientos

En el discurso de los participantes fue posible identificar la figura de un fiscalizador que se mueve en un continuo: en un extremo se interpreta la Ley SAC de manera punitiva, en el sentido de que se materializan acciones de control, fiscalización, castigo y amenazas por parte de los fiscalizadores en su acción

profesional; y en el otro, se materializan acciones de escucha y asesoría de las necesidades y demandas de las escuelas:

...nosotros nos acotamos netamente a ver si el colegio aplicó o no aplicó la medida contemplada en su protocolo, porque eso es lo que en el fondo ve la superintendencia, ve que el colegio frente a un caso de denuncia escolar, el colegio aplique lo que le exige la ley de violencia escolar, que tiene que tener a su encargado de convivencia, que tiene que ver su plan de gestión, que tiene que aplicar medidas disciplinarias pedagógicas o reductivas, dentro de su manual de convivencia, y tener los protocolos. Entonces eso verificamos, entonces “¿lo tiene? No lo tiene en la mayoría de los casos. Aplicó medidas en el caso de violencia entre un adulto y ...? ¿No la aplicó? Ya, entonces sanción” (participante 4).

En la cita anterior, y ante la ambigüedad de la Ley SAC que demanda tanto fiscalizar como informar a la escuela, el fiscalizador toma la decisión de ajustar su comportamiento de manera rigurosa a lo que él interpreta que la ley mandata. Bajo esta interpretación, surge un actuar tecnocrático que busca fiscalizar a modo de *checklist* “sí - no” las acciones que la escuela desarrolla. Este actuar se evidencia en el tipo de verbo que el entrevistado utiliza, ya que en múltiples ocasiones repite el verbo “tener o no tener” y el verbo “aplica o no aplica”. El análisis semántico de los conceptos que el entrevistado utiliza en la presente cita nos permite sostener que interpreta la ley desde la perspectiva de un ambiente punitivo, lo que se evidencia en conceptos tales como: denuncia, medidas disciplinarias, medidas reductivas y violencia.

Lo anterior se acentúa aún más cuando el entrevistado sostiene que “no lo tiene en la mayoría de los casos”, en alusión a que la escuela está en falta ante la normativa legal. En este relato, el fiscalizador actúa desde una perspectiva de evaluación negativa y punitiva

del actuar de la escuela. Escenario similar se observa en la siguiente cita, donde son los mismos fiscalizadores quienes perciben el temor de la escuela hacia ellos, y otorgan evidencia a favor de la interpretación de la existencia de un ambiente punitivo asociado a la ley.

Es que te toman como un temor, o sea “viene la superintendencia”, y es más como un miedo hacia nosotros. Más que un tema de que “no, que usted”, es como miedo, es un tema de miedo de que somos el único organismo que los podemos sancionar, el tema de que “vamos a hacer algo malo, y va a venir la superintendencia y nos va a multar con millones de pesos” (participante 6).

La cita anterior pone de manifiesto las características del ambiente o cultura que genera la Ley SAC en la figura de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación. Como estados de ánimo se repiten las palabras “temor” y “miedo”, y como acciones, “sancionar” y “multar”.

Un elemento significativo para el análisis es que la posición en que “se ponen” y “vienen puestos” los fiscalizadores, les genera malestar e incomodidad. Ante esta posición de ser controladores, sancionadores, verdugos, fiscalizadores, se justifican desde la normativa legal con frases como “nosotros somos funcionarios” o “nuestro campo de acción lo limita la ley”.

Este discurso tiene como efecto que el fiscalizador no asuma su responsabilidad personal, y pierda así su posición subjetiva y su posibilidad de toma de decisiones, transformándose entonces en un actor que es mandado. Está también el caso que apela a “La Ley”, y que estipula que su acción y su responsabilidad se limitan sólo a cumplirla.

Nuestro campo de acción, lo limita la ley. Y eso es una variable que también nosotros tratamos de hacerle conocer al usuario cuando llega, porque nosotros no podemos

hacer más allá de lo que la ley nos permite (participante 1).

...nosotros somos funcionarios de esta superintendencia y trabajamos en esa estructura; esas son, digamos, esas son las reglas del juego... (participante 4).

En contraposición con un actuar punitivo, y a partir de la interpretación que los participantes realizan de la ley, visualizan que es posible actuar de otra manera, orientado a apoyar y a asesorar a la escuela:

Porque a pesar de que la ley es clara en muchas de las cosas que se solicitan y de los procedimientos, y estableciendo varias cosas, uno se queda en dudas. Queda en dudas de interpretación o de hechos, etc. Y los sostenedores llegan a nosotros aquí a consultarnos cómo lo hacemos bien, o sea, creo que hay un ánimo de generar, de tratar de hacer bien las cosas en educación (participante 1).

En la cita anterior queda clara la ambigüedad con que se interpreta la ley, y que favorece —por parte de los fiscalizadores— un comportamiento hacia la colaboración y el apoyo, además de que evidencia el rol de “consultor”.

Nosotros generalmente vamos [a las escuelas] con una idea del problema, pero siempre preguntamos, a veces, preguntamos en el sentido en que lo que estamos proponiendo es pertinente para ustedes, porque ustedes tienen que hacerse cargo del problema, no nosotros, nosotros les entregamos algunas herramientas, de cómo resolverlo, de acuerdo a la norma si está bien aplicada la sanción, pero ustedes quedan con los alumnos, ustedes se quedan con los apoderados, entonces ¿hay algo más que usted requiera de nosotros? (participante 4).

De esta manera, la “doble militancia” que exige la Ley SAC a los fiscalizadores, ya que estipula con claridad una tarea de fiscalización y otra de información a los establecimientos educacionales, los coloca en una ecuación de difícil resolución al momento de actuar. ¿Cómo se entiende que un profesional que debe fiscalizar y sancionar, deba —a su vez— colaborar en el desarrollo de la institución?

Ante esta tensión, los resultados sugieren que los entrevistados han generado un discurso común que busca integrar la contradicción y lograr una coherencia discursiva. El discurso cambia la posición del actor, desde ausencia de subjetividad y respeto a la legalidad, a una posición subjetivada y activa donde el fiscalizador defiende su papel de educador para justificar sus acciones. Es interesante notar que la estrategia de “educar” parece contener tanto acciones de fiscalización, como de desarrollo.

Lo que pasa es que no estamos respaldados por la ley, a lo mejor, para hacer eso [refiriéndose a la acción de asesorar a los establecimientos]. Pero sí hay una labor de nosotros, de todo el equipo, de educar también a los distintos actores del sistema educacional, no sólo a los sostenedores, a los directores, a los profesores, sino que también a los apoderados que llegan acá, también se les educa en ese sentido (participante 1).

Entonces, acciones vinculadas con “informar” se significan como una forma de “educar”, que implica una aproximación formativa al acompañamiento de la escuela (en vez de informativo). Es desde la posición de formadores o educadores que los fiscalizadores legitiman su quehacer y defienden el carácter colaborativo del mismo.

Pareciera subyacer a esta defensa discursiva una ética profesional que los impulsa, a pesar de que reconocen las limitaciones de su actuar profesional dentro del marco legal. Es así como, al mismo tiempo que reconocen

la ambigüedad de la ley en relación al tipo de presencia y relación que se espera del fiscalizador, se aprovechan de ella, a modo de fisura discursiva, para construir una posición más agenciada, con la cual se sienten más cómodos, y que tiene más sustento ético en la vinculación con la escuela. El efecto de este posicionamiento es restar el carácter de verdugo a su acción profesional, y agenciarse a través del apoyo colaborativo en su relación con los establecimientos escolares:

A veces también se aplica el tema como de la asesoría en relación al caso, o sea si el colegio no sé, está solamente suspendiendo a los niños, como una medida disciplinaria punitiva, pero no está atacando la violencia desde el punto de vista pedagógico, se le hace ver y se le entregan pautas, orientaciones y se les dice qué se hace con el tema desde esa óptica... (participante 4).

Ahora bien, en tanto que la Ley SAC es de difícil interpretación al interior del equipo de fiscalizadores, es evidente que existen acciones distintas entre fiscalizadores a lo largo del continuo ya señalado: mientras unos avanzan hacia estrategias de asesoramiento, otros se mantienen atentos a la ley:

...entonces ahí le decimos “mire, la ley dice esto o la ley dice esto otro”, pero no por un tema de prevención o promoción del tema de la convivencia escolar, nosotros solamente por el tema de la normativa y leyes (participante 6).

Entonces, pareciera que la decisión de adoptar una multi-funcionalidad híbrida queda bajo la decisión personal y voluntaria del profesional y sujeta a su ética profesional. De allí que sería posible identificar tres tipos de acciones que constituyen formas de asesorar a las escuelas: un asesoramiento atendido a la ley, lo cual implica fiscalizar; otro —también

atenido a la ley— que implica más bien “informar”, entendido como “educar, asesorar”, y otro mixto, donde se fiscaliza, pero a la vez se apoya.

LA MULTA COMO HERRAMIENTA CULTURAL PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS

En los relatos de los diversos participantes se observan concordancias en torno a que los aspectos sancionadores y punitivos de la ley funcionan debido a que sintonizan con una matriz cultural que promueve el castigo como única vía de cambio. Así, los aspectos culturales nacionales justificarían la creación de ambientes punitivos por parte de la Ley.

...ahora qué es bueno de la ley, es que si la ley lo exige y no lo cumplen son multados y en Chile lamentablemente, así aprendemos, aprendemos con el castigo, en la medida en que a nosotros nos multen sabemos que para la próxima vamos a tener que tenerlo, y lo hacen, ¿me entiende? (participante 4).

Se observa una interpretación ontologizadora de los chilenos, que los deja atrapados a la necesaria sanción, el dolor y la amenaza para posibilitar el cambio. Es interesante notar el efecto en términos de interacciones sociales que se promueven con esta ley, como bien lo señala el siguiente entrevistado:

No es que esté de acuerdo cien por ciento con eso (la multa)... pero da resultado y yo veo que da resultado (participante 1).

Así opera la superintendencia, para presionar, porque ésta es una lógica, ya de los que crean estos temas, desde en la medida en que uno presiona a los colegios a mejorar sus estados pedagógicos y a tener una buena administración, va a mejorar la calidad de la educación, desde mi punto de vista, yo creo

que así se creó. Ese creo que es el contexto en el cual nos movemos (participante 4).

Se aprecia la instalación de un ambiente punitivo, de presión para lograr mejoras pedagógicas, de administración, de calidad de la educación, etcétera. Sin embargo, este ambiente no es reconocido por los participantes, puesto que la necesidad de la sanción normativa es interpretada como culturalmente necesaria, ya que resulta eficiente desde una lógica centrada en los resultados educativos.

LA NEGOCIACIÓN COMO ESTRATEGIA DE RESOLUCIÓN DE LA TENSION NORMATIVA

De acuerdo con los participantes, siempre se mueven en el continuo de aplicar la ley y fiscalizar, o bien, el de apoyar y asesorar. En este contexto de ambigüedad e hibridez de la ley, la superintendencia construye un discurso que delimita el campo de acción y conductas de sus fiscalizadores. Así, aun cuando se fiscalice o se asesore, todo trabajo realizado por los fiscalizadores debe enmarcarse en una perspectiva “constructiva” y de “resolución de conflictos”.

Y la segunda arista, la que prima como superintendencia, es la de fiscalizar y aplicar sanciones, pero esta oficina en particular tiene como esa plusvalía de que nosotros intencionamos la negociación como medida de resolución de conflictos, antes de pasar a sancionar a un colegio (participante 4).

La construcción de un discurso identitario queda claro en la cita “esta oficina en particular”, la cual enmarca el trabajo de los fiscalizadores en una posición de resolución de conflictos, y no de mera aplicación de la sanción.

...se detecta una infracción, si hay una irregularidad también es la única instancia

ésta de la unidad de denuncia que el colegio puede, eh, subsanar la irregularidad, esto es negociable con el apoderado, una salida a su situación, de manera que si el establecimiento puede subsanar la denuncia... (participante 2).

Cuando no se ha cumplido la norma le decimos “ahí tiene la negociación”; usted subsana la falta y usted reintegra al alumno (participante 1).

La negociación es utilizada como instrumento que permite generar un escenario dialógico, donde es posible abrir el campo de fiscalizador-sancionador, al introducir acciones de apoyo a través del propio acto de negociación, y a través de las acciones que específicamente se negocian, que incluyen: protocolos de acuerdos, reincorporación de estudiantes expulsados, talleres para apoderados, contratación de profesionales de apoyo, cambio del reglamento de la escuela, y cambio de prácticas de atención a apoderados, entre otros.

Nosotros básicamente debíamos ser una instancia de sanción. O sea, no debería primar esta instancia de negociación. Pero hemos querido darle un sello... Por lo tanto, sí damos esas instancias nosotros, muchas veces acá citamos a los apoderados, a los alumnos, a los sostenedores y firmamos un protocolo de acuerdo entre las partes (participante 1).

DEL BUEN SERVICIO AL BUEN TRATO HUMANO

En el discurso de los participantes se evidencia un desplazamiento, desde una perspectiva técnica de aplicación de la ley, a una posición de escucha activa de apoderados, sostenedores y profesores. A esta posición, diversos entrevistados la denominan “trato humano”. Hipotetizamos que los fiscalizadores no sólo quieren cumplir lo mandado por la ley, sino

que quieren hacerlo de un modo que agregue valor y que contribuya al crecimiento del establecimiento.

Si tú me preguntas el nivel de satisfacción de los usuarios... entonces sí estamos haciendo un buen trabajo. Porque yo creo que tenemos muchos usuarios que agradecen muchísimo la labor que estamos realizando y también muchos sostenedores que agradecen [lo] diferente y humano que se tiene (participante 1).

En el lenguaje que se recupera en las entrevistas se desplaza el carácter técnico y empresarial de “prestación de servicio” o “calidad de servicio”, hacia un discurso humano de buen trato. Con este desplazamiento, la superintendencia quiere marcar un sello de su quehacer y desea agregar sentido y justicia a su trabajo.

Entonces esa alternativa, que nos da como la, como la, llamémoslo, les da como a la persona una luz, como que algo se puede hacer, nos favorece para trabajar un poco con estas disposiciones que son bastante constructivas, que les cambia su percepción, de que la superintendencia, digamos, no es como tan súper [castigadora] (participante 4).

DISCUSIÓN

La política de convivencia escolar en Chile ha transitado desde un énfasis en la ciudadanía y la definición de convivencia como “vivir con otros” (MINEDUC, 2002), hasta una definición de convivencia escolar como ausencia de violencia (Cerdeira y Carrasco, 2013). Sumado a lo anterior, en Chile las políticas de convivencia escolar y sus expresiones e instrumentos se encuentran en tensión, y ofrecen elementos de lo que Cohen y Moffit (2009) y Wayman *et al.* (2013), describen como ambiente punitivo de política educativa.

La Ley SAC, promulgada el año 2011, genera un escenario contradictorio que se caracteriza

por un ambiente punitivo, pero también genera un ambiente de política híbrida. Así, en los resultados fue posible identificar acciones de fiscalización que se atienen al cumplimiento de la ley y centran su acción en la supervisión y sanción, y acciones cuyo foco está puesto en apoyar y dar información a la escuela para que ésta logre un mejor desempeño.

En palabras de Ibáñez (1994), las políticas públicas se construyen como un espacio de construcción de patrones en la interacción social que genera efectos sobre los sujetos, en el sentido de darles posibilidades de acción, pero a la vez limitan su actuar. En el ámbito de las acciones de los fiscalizadores, el marco de posibilidades es más bien ambiguo y contradictorio; y en él se promueve un acompañamiento a las escuelas desde la fiscalización, pero a la vez de alguien que orienta al proveer información que apoye a las escuelas.

Los resultados de este estudio han mostrado que, respecto de su actuar profesional, los fiscalizadores expresan una tensión en su ejercicio profesional que se sitúa en el continuo de fiscalizador/castigador a consultor/asesor. Estos estilos de asesoramiento, que parecen contradictorios, se pueden comprender como la traducción en la práctica de la ambigüedad instalada en la ley SAC, en tanto que ésta exige de estos profesionales una doble labor: la de fiscalizador y la de quien aporta información.

La regulación del comportamiento viene por dos vías: una es de tipo normativa, y otra de tipo histórico (Foucault, 2002). Como hemos señalado, respecto de la primera vía se observa una tensión normativa que viene dada por el doble papel de fiscalizador/proveedor de información; pero, en relación a la segunda, también se instalan comportamientos por prácticas que son históricas (Foucault, 2002). Entonces, esto hace que las escuelas demanden a dichos profesionales acciones de supervisión y asesoramiento que quizás no encuentran en otros organismos, o bien, que eso esperan recibir porque a eso están acostumbradas.

Ante tal ambigüedad, los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación de Chile entrevistados en este estudio desarrollan acciones profesionales que se articulan en un continuo que presenta dos polos: por una parte, se observan discursos que desarrollan acciones basadas fundamentalmente en el cumplimiento de la ley; es decir, donde adoptan la función de controlar, fiscalizar y sancionar a los establecimientos educacionales. Este tipo de práctica social podría ser interpretada —desde las escuelas— como una situación de alta amenaza, miedo y temor; sin embargo, los datos de este estudio no permiten concluir algo al respecto, por lo que sería interesante abordarlo en futuras investigaciones.

Estas características de los efectos que produce la implementación de la política pública ya habían sido expuestas por Cohen y Moffit (2009), pero no se había descrito para el caso chileno, y tampoco se había dado a conocer cómo se genera este ambiente.

Los resultados sugieren que aquellos fiscalizadores que adoptan una postura muy atendida a la ley, no sólo generan un ambiente punitivo, sino que, además, instalan una perspectiva tecnocrática de comprensión del quehacer escolar, donde lo principal es dar cumplimiento a una suerte de *checklist* para saber si la escuela realizó o no tales procedimientos relacionados con una denuncia en particular. Ante este ambiente tecnocrático y castigador, el fiscalizador intenta salvar su identidad profesional separando su subjetividad de su quehacer profesional. Así, sus acciones no son fruto de su voluntad, sino que son exigencias de lo que dicta la ley, ya que ellos sólo son “funcionarios públicos”.

En el otro extremo del continuo encontramos estilos de acompañamiento y acciones profesionales que, aunque también se atienen a lo que la ley estipula, realizan acciones enmarcadas en la comprensión y apoyo a los establecimientos. En esta segunda postura, el fiscalizador desea comprender cómo funciona la escuela para desde allí poder informar,

apoyar o asesorar. En estos casos, el fiscalizador une su subjetividad a su trabajo y utiliza su experiencia para superar cualquier interpretación acerca de la ley.

Así, vemos que las acciones profesionales como fiscalizador-asesor entran en tensión con la lógica de supervisor-asesor a la cual las escuelas estaban acostumbradas, previo a la instalación de la superintendencia por parte de la Ley SAC.

Por otra parte, pareciera que detrás de las acciones profesionales y las formas de acompañar a las escuelas mencionadas subyacen estilos diferentes: en el extremo del continuo del fiscalizador-castigador, el actuar pareciera estar movilizado por la desconfianza, mientras que en el extremo del informante-asesor, la confianza y la esperanza de cambio parecieran movilizar la acción profesional.

A modo de discusión, sostenemos que el sistema de *accountability* profundiza una relación por contrato, lo que genera una tensión subjetiva importante en estos profesionales. Dicha tensión se resuelve por dos vías: la primera, a través del cumplimiento estricto a la norma que regula su comportamiento bajo la acción de fiscalizar; y la segunda, a través de la negociación como estrategia para informar/apoyar/asesorar.

Ante esta variedad de acciones que presentan los fiscalizadores, sostenemos que, a lo menos, esta superintendencia regional se ha visto en la necesidad de construir un discurso organizacional que otorgue identidad al quehacer del conjunto de sus fiscalizadores. Este discurso está declarado de manera explícita y se articula en torno al trato humano y la utilización de estrategias de negociación. Por lo tanto, los fiscalizadores superarán la aplicación de sanciones o una interpretación más punitiva de la ley, sólo si intentan tender

puentes entre ellos y las escuelas; es decir, si aplican estrategias de resolución de conflictos y negociación en un marco de respeto al otro y bajo un trato humanitario.

La negociación como instrumento relacional construye un escenario distinto al punitivo, de apertura por parte del establecimiento a una nueva lógica de trabajo, que admite, además de la negociación, la posibilidad de microrresistencia. La resolución por la vía de la negociación se aproxima a enfoques de asesoramiento colectivo y colaborativo (Imbernon, 2007; Domingo-Segovia, 2003; 2010). Desde allí, es posible pensar en las posibilidades de enfrentar paulatinamente la lógica de *accountability* de arriba-abajo (*top-down*), guiada tecnocráticamente para cumplir por cumplir, a un tipo de *accountability* orientado al desarrollo de la institución (Ottone *et al.*, 2015; Serra, 2011).

Una hipótesis que surge a raíz de los resultados de este estudio —y que es necesario profundizar—, es si quizás los establecimientos generan una demanda tan alta de acciones de apoyo/asesoría, que los fiscalizadores se sienten presionados a asumir este tipo de rol.

De momento no es posible responder a este tipo de preguntas debido a las limitaciones de este estudio, que indagó en las experiencias de los profesionales que se desempeñan como fiscalizadores, y no contrastó sus relatos con quienes reciben sus servicios —apoderados y equipos directivos escolares—. Tampoco es posible generalizar los resultados a todos los fiscalizadores del país. A futuro, sugerimos profundizar en las tensiones normativas y en sus resoluciones por parte de los profesionales llamados a aplicar la nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, a través de estudios de diseño mixto.

REFERENCIAS

- AHUMADA, Luis (2010), "Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-123.
- ASSAÉL, Jenny y Jorge Pavez (2008), "La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 41-55.
- BELLEI, Cristian (2007), "Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, núm. 1, pp. 285-311.
- BELLEI, Cristian (2013), "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 325-345.
- BELLEI, Cristian y Clemencia González (2010), "La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad: una revisión de la literatura", en Cristian Bellei, Alejandra Osses y Juan Pablo Valenzuela (coords.), *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*, Santiago, Ocho Libros Editores, pp. 45-80.
- BELLEI, Cristian, Dagmar Raczynski y Alejandra Osses (2010), "¿Qué hemos aprendido sobre programas de asistencia técnica educativa? Análisis colectivo de los estudios de caso", en Cristian Bellei (ed.), *Asistencia técnica educativa en Chile. ¿Aporte al mejoramiento escolar?*, Santiago, Ocho Libros Editores, pp. 31-76.
- BELLEI, Cristian, Dagmar Raczynski, Juan Pablo Valenzuela, Carmen Sotomayor, Alejandra Osses y Daniel Salinas (2010), "¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre asistencia técnica educativa?", en Cristian Bellei (coord.), *Asistencia técnica educativa en Chile. ¿Aporte al mejoramiento escolar?*, Santiago, Ocho Libros Editores, pp. 9-30.
- BISCARRA, Constanza, Carolina Giaconi y Jenny Assaél (2015), "El docente en la legislación educacional chilena", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 14, núm. 3, pp. 80-92.
- BOLÍVAR, Antonio (1999), "El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno", *Revista Enfoques Educativos*, vol. 2, núm. 1, pp. 9-23.
- BOLÍVAR, Antonio (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146.
- BOLÍVAR, Antonio (2011), "Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente", *Revista Educar*, vol. 47, núm. 2, pp. 253-275.
- CÁCERES, Pablo (2003), "Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable", *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 2, pp. 53-82.
- CANALES, Manuel (2006), *Metodologías de la investigación social*, Santiago, Lom Ediciones.
- CARRASCO, Claudia, Verónica López y Camilo Estay (2012), "Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 31-55.
- CERDA, Gustavo y Claudia Carrasco (2013), "Análisis comparativo de las políticas de convivencia escolar en Chile", XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, La Serena, Universidad de La Serena.
- COHEN, David K. y Susan L. Moffitt (2009), *The Ordeal of Equality: Did federal regulation fix the schools?*, Cambridge, Harvard University Press.
- CONTRERAS, Paulina, Francisca Corbalán y Jenny Assaél (2012), "El malestar de la libertad vigilada. Gobernanza, accountability y trabajo docente en Chile", ponencia presentada en el IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO: "Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social", Santiago, Universidad de Chile.
- CORNEJO, Rodrigo y Leonor Reyes (2008), *La cuestión docente en Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas/Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- CORNEJO, Rodrigo, Natalia Albornoz, Lorena Castañeda, Diego Palacios, Gabriel Etcheberrigaray, Rocío Fernández, Sergio Gómez, Felipe Hidalgo, e Ignacio Lagos (2015), "Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 14, núm. 2, pp. 72-83.
- COX, Cristián (1994), *Las políticas de los años noventa para el sistema escolar*, Santiago, CEPAL, en: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/6172> (consulta: 21 de diciembre de 2016).
- DE LA VEGA, Luis (2015), "Accountability y mejoramiento educativo: análisis de experiencias internacionales", *Educação & Realidade*, vol. 40, núm. 1, pp. 275-298.
- DEAN, Gwendolyn J. (2016), "Learning is not Child's Play: Assessing the No Child Left Behind Act", *McNair Scholars Research Journal*, vol. 9, núm. 1, pp. 32-47.

- DOMINGO-Segovia, Jesús (2003), “El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad”, *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 7, núm. 1-2, pp. 97-105.
- DOMINGO-Segovia, Jesús (2010), “Comprender y re-direccionar las prácticas de asesoría”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54, pp. 65-83.
- DONOSO-Díaz, Sebastián, Nibaldo Benavides, Margarita Retamal y Graciela Urra (2014), “La crisis del diseño directivo subnacional de la educación chilena”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 44, núm. 154, pp. 982-1010.
- DUSSAILLANT, Francisca y Eugenio Guzmán (2014), “¿Por qué Finlandia puede prescindir de *accountability* formal en educación y Polonia no?”, *Calidad en la Educación*, núm. 41, pp. 137-158.
- EHREN, Melanie C.M. y Thomas C. Hatch (2013), “Responses of Schools to Accountability Systems Using Multiple Measures: The case of New York City elementary schools”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 25, núm. 4, pp. 341-373.
- ELACQUA, Gregory, Úrsula Mosqueira y Humberto Santos (2009), “La toma de decisiones de un sostenedor: análisis a partir de la Ley SEP”, *Serie en Foco Educación*, núm. 1, pp. 1-29, en: http://www.expansiva.cl/media/en_foco_edu/documentos/23062009104841.pdf (consulta: 20 de diciembre de 2016).
- FALABELLA, Alejandra (2016), “¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: un estudio de casos en distintos contextos escolares”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 1, pp. 107-126.
- FOUCAULT, Michel (2002), *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- FLÓREZ, María Teresa (2015) “Validity and Equity in Educational Measurement: The case of SIMCE”, *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 14, núm. 3, pp. 31-44.
- GIROUX, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2002), *Política de convivencia escolar: hacia una educación de calidad para todos*, Santiago, MINEDUC-Secretaría Técnica, Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2013), ¿Qué es plan Apoyo Compartido?, en: <http://www.apoyo-compartido.cl/Paginas/Pac.aspx> (consulta: 21 de diciembre de 2016).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2014), *Redes y mejoramiento escolar*, Santiago de Chile, División de Educación General, en: <http://www.gestion-yliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/asignacion/home/documentos/pptpavez2014.pdf> (consulta: 21 de diciembre de 2016).
- HILL, Michael y Peter Hupe (2002), *Implementing Public Policy: Governance in theory and practice*, Londres, Sage Publications.
- IBÁÑEZ, Jesús (1994), *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*, Madrid, Siglo XXI.
- IMBERNON, Francesc (2007), “Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto”, *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 1, pp. 145-152.
- INZUNZA, Jorge, Jenny Assaél y Guillermo Scherping (2011), “Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 4, pp. 267-292.
- LEO OWENS, Michael y Adrienne R. Smith (2012), “‘Deviants’ and Democracy: Punitive policy designs and the social rights of felons as citizens”, *American Politics Research*, vol. 40, núm. 3, pp. 531-567.
- Ley No. 20.248 que establece subvención escolar preferencial, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 1 de febrero 2008.
- Ley No. 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 27 de agosto 2011, en: <http://bcn.cl/iuv5c> (consulta: 21 de diciembre de 2016).
- Ley No. 20.536 de Violencia Escolar, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 17 de septiembre 2011, en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf (consulta: 21 de diciembre de 2016).
- LITTLE, Judith Warren y Lora Bartlett (2010), “The Teacher Workforce and Problems of Educational Equity”, *Review of Research in Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 285-328.
- MAGENDZO, Abraham, María I. Toledo J. y Virna Gutiérrez G. (2013), “Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20,536): dos paradigmas antagónicos”, *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 377-391.
- McMEEKIN, Robert (2006), “Acreditación, *accountability* y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables”, *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 39, núm. 2, pp. 237-253.
- MIZALA, Alejandra (2008), “La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile”, en Cristian Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela (eds.), *La agenda pendiente en educación, profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, Santiago, UNICEF, pp. 205-218.

- MIZALA, Alejandra, Pablo González, Pilar Romaguera y Andrea Guzmán (2000), *Los maestros en Chile: carreras e incentivos*, Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo.
- MONTECINOS, Carmen (2003), “Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo”, *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 2, núm. 1, pp. 105-28.
- MURILLO, Paulino (2004), “Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión”, *Educare*, vol. 5, núm. 2, pp. 44-57.
- ORTIZ, Iván (2015), “Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno”, *Calidad en la Educación*, núm. 42, pp. 93-122.
- OTTONE, Stefania, Ferruccio Ponsano y Luca Zarrì (2015), “Power to the People? An experimental analysis of bottom-up accountability of third-party institutions”, *Journal of Law, Economics, and Organization*, vol. 31, núm. 2, pp. 347-382.
- PATRICK, Barbara (2013), “Ethics and Performance Management: Assessing critical elements of No Child Left Behind performance reforms”, *Public Integrity*, vol. 15, núm. 3, pp. 221-242.
- PÉREZ, Manuela (2013), “Políticas públicas comparadas en abordaje de violencia en las escuelas”, ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: “Conversar la cultura escolar para construir convivencia”, Santiago, 12-14 de junio de 2013.
- PRIETO Parra, Marcia (2001), *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?*, Valparaíso, Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- RACZYNSKI, Dagmar, Gonzalo Muñoz, José Weinstein y Javier Pascual (2013), “Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micropolítica escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 165-193.
- RAYWID, Mary Anne (2002), “The Policy Environments of Small Schools and Schools-Within-Schools”, *Educational Leadership*, vol. 59, núm. 5, pp. 47-51.
- REYES, Tamara, Alejandro Varas y Víctor Zelaya (2015), “Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente”, *Revista de Psicología*, vol. 23, núm. 2, pp. 88-100.
- RODRÍGUEZ de Torrealba, Ángela (2008), “Hacia una visión prospectiva de la gerencia y supervisión educativa”, *Investigación y Postgrado*, vol. 23, núm. 2, pp. 447-461.
- RODRÍGUEZ Romero, María Mar (1996), *El asesoramiento en educación*, Archidona, Málaga, Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ Romero, María Mar (1997), “El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 0, pp. 1-5.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- ROMERO, Claudia Alejandra (2006), *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf> (consulta: 21 de diciembre de 2016).
- SABATIER, Paul (1986), “Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A critical analysis and suggested synthesis”, *Journal of Public Policy*, vol. 6, núm. 1, pp. 21-48.
- SCHRAM, Sanford, Richard C. Fording y Joe Soss (2008), “Neo-Liberal Poverty Governance: Race, place and the punitive turn in US welfare policy”, *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, vol. 1, núm. 1, pp. 17-36.
- SERRA, Danila (2011), “Combining Top-Down and Bottom-Up Accountability: Evidence from a bribery experiment”, *Journal of Law, Economics, and Organization*, vol. 28, núm. 3, pp. 569-587.
- SISTO, Vicente (2012), “Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual”, *Psykhé*, vol. 21, núm. 2, pp. 35-46.
- SISTO, Vicente, Carmen Montecinos y Luis Ahumada (2013), “Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile”, *Universitas Psychologica*, vol. 12, núm. 1, pp. 173-184.
- STIEFEL, Leanna, Amy Ellen Schwartz y Colin C. Chellman (2007), “So Many Children Left Behind: Segregation and the impact of subgroup reporting in No Child Left Behind on the racial test score gap”, *Educational Policy*, vol. 21, núm. 3, pp. 527-550.
- VÉLAZ de Medrano Ureta, Consuelo, Carlos Alonso Sanz, Antonio Ferrandis Torres, Manuel Díez Sánchez y Víctor García Segador (2003), *Orientación comunitaria: el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*, Madrid, UNED.
- VERGARI, Sandra (2007), “The Politics of Charter Schools”, *Educational Policy*, vol. 21, núm. 1, pp. 15-29.
- VERGER, Antoni y Romuald Normand (2015), “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”, *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 599-622.

- WAYMAN, Jeffrey C., Daniel D. Spikes y Michael R. Volonnino (2013), "Implementation of a Data Initiative in the NCLB Era", en Kim Schildkamp, Mei Kuin Lai y Lorna Earl (eds.), *Data-Based Decision Making in Education*, Dordrecht, Springer, pp. 135-153.
- WEINSTEIN, José, Angélica Fuenzalida y Gonzalo Muñoz (2010), "La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización", en Sergio Martinic y Gregory Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago, UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 161-182.

Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora

JULIO CABERO ALMENARA* | ROCÍO PIÑERO VIRUÉ**
MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO***

Se presenta el diseño, aplicación y evaluación de un material tecnológico educativo cuya finalidad es el aumento de estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de tercer ciclo de educación primaria con dificultades en el proceso lector. Este estudio se fundamenta en una base teórica centrada en atención a la diversidad, metacognición lectora, dificultades en el aprendizaje y TIC. La metodología establecida fue un diseño experimental en una muestra de 274 alumnos con una edad comprendida entre 10 y 12 años. Se conformó un grupo control y otro experimental para poder realizar un contraste pretest-postest con tres cuestionarios relacionados con las variables propuestas, y así analizar los datos y conocer los resultados. El material fue validado y se obtuvieron resultados significativos; fue bien recibido por parte de alumnos y profesores puesto que la lectura y las TIC son habilidades fundamentales en la sociedad actual.

This paper explores the design, implementation and assessment of technological learning materials designed to increase metacognitive strategies as a way of improving reading comprehension among third-grade pupils at primary school who are struggling in this area. This paper is based on a theory focused on diversity, reading metacognition, learning difficulties and ICT. The methodology used was an experimental design in a sample of 274 pupils aged between 10 and 12. One control and one experimental group were created for a pre- and post-test comparison with three questionnaires related to the proposed variables, and thus to analyze the data and find out the results. The material was validated, and the results were impressive; the initiative proved popular both among pupils and teachers, given that reading and ICT are fundamental skills in society today.

Palabras clave

Educación primaria
Atención a la diversidad
Estrategias metacognitivas
Comprensión lectora
Dificultades en el aprendizaje
TIC

Keywords

Primary education
Focus on diversity
Metacognitive strategies
Reading comprehension
Learning difficulties
ICT

Recepción: 2 de febrero de 2017 | Aceptación: 2 de agosto de 2017

* Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Director del Grupo de Investigación Didáctica: "Análisis tecnológico y cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje". Líneas de investigación: tecnología educativa, formación del profesorado y didáctica. CE: cabero@us.es

** Profesora sustituta del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Miembro del Grupo de Investigación Didáctica: "Análisis tecnológico y cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje". Líneas de investigación: atención a la diversidad, necesidades educativas, tecnología y medio ambiente. CE: rpv@us.es

*** Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Miembro del Grupo de Investigación Didáctica: "Análisis tecnológico y cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje". Líneas de investigación: atención a la diversidad, necesidades educativas, tecnología y medio ambiente. CE: mmreyes@us.es

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este estudio es presentar el diseño, elaboración y evaluación de un material educativo tecnológico que pueda mejorar la calidad de la enseñanza en alumnos con dificultades en el aprendizaje lector. Los motivos que nos llevaron a desarrollar este material fueron los siguientes:

- En primer lugar, el conocimiento teórico-práctico de la realidad educativa sobre la existencia de diversas dificultades en el aprendizaje del proceso lector —concretamente en relación a la comprensión de textos en alumnos de 3º ciclo de educación primaria—, nos motivó a llevar a cabo la elaboración, aplicación y evaluación de un material tecnológico que pudiera ayudar a estos sujetos en la mejora de la lectura. Para ello emprendimos una investigación que permitiera el diseño de un material educativo que tuviera por finalidad contribuir a la mejora de la lectura y, por ende, de la educación.
- En segundo lugar, las actuales líneas de enseñanza contemplan la posibilidad de atender a la diversidad del alumnado para fomentar una enseñanza de calidad a la medida de todos; en este sentido, y considerando que existen sujetos con problemas en el desarrollo lector, nos propusimos elaborar un material educativo que sirviera para incrementar el nivel de estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del ciclo mencionado.
- En tercer lugar, la pretensión de trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula se debe a sus características, ya que se consideran elementos novedosos capaces de facilitar el aprendizaje de la lectura; las TIC propician autonomía

en el niño y permiten trabajar una vía de apoyo en atención a la diversidad; por ello, el material se construyó con los *software* Microsoft Word 2010 y Microsoft PowerPoint 2010.

- En cuarto lugar, a través del diseño y desarrollo de este material educativo se intenta favorecer el desarrollo integral del alumnado, que se reconoce como heterogéneo, para impulsar, en este caso, la comprensión lectora; lo anterior debido a que, como se explicita en el marco legal educativo de la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (8/2013), la lectura es una de las habilidades básicas para la vida del sujeto.

El centro de interés fue la lectura. En cualquier sistema educativo se reconoce que ésta es una de las habilidades básicas en las que se ha de formar el alumno, ya que se considera fundamental para el desarrollo personal y social del individuo; es por ello que se le asigna un tiempo determinado en el horario escolar.

La sociedad demanda al sistema escolar, alumnos preparados, capaces de desenvolverse con autonomía en los diferentes campos sociales; y reconoce a la lectura como uno de los ejes que atraviesa al resto de las disciplinas. Ser un buen lector otorga al sujeto mayores ventajas en el plano personal, formativo y profesional respecto de otros que no dominen este campo; esto debido a que las cualidades del sujeto que sabe leer pueden ser, entre otras: mayor registro en la inteligencia verbal, buena comprensión lectora, aumento en el nivel de vocabulario y en la fluidez verbal, y adecuada aptitud verbal. En el plano emocional del sujeto, el hecho de tener una adecuada autoconfianza, seguridad en sí mismo y autocontrol, son factores que influyen de manera directa en la meta a conseguir: la comprensión de la lectura. Dado todo lo anterior, en este estudio se trabajó con la inteligencia general, emocional y metacognición lectora como posibles variables.

Como señala Viñao (2006), la lectura es una práctica social y cultural de extraordinaria relevancia; sin embargo, el índice de fracaso en su aprendizaje es muy alto, por diversos motivos, entre otros: falta de motivación hacia la actividad lectora, el esfuerzo que supone en el educando la adquisición de esta habilidad, el desarrollo de métodos de aprendizaje que no están adaptados al alumnado, mal uso de los recursos didácticos, y escasa formación del profesorado.

Ante la importancia de la adquisición de la lectura, las dificultades de su aprendizaje, y la existencia de una diversidad de métodos para su enseñanza, se diseñó, se produjo y evaluó un material educativo en soporte multimedia para facilitar el aprendizaje de la lectura en aquellos alumnos que presentan dificultad en su aprendizaje. Diferentes autores (Domingo y Fuentes, 2010; Pajuelo, 2015; Torres de León *et al.*, 2015) sostienen que los medios tecnológicos, más que competir con los libros escolares, pueden ser aliados para favorecer el aprendizaje de la lectura; en este sentido puede afirmarse que se deben incluir aplicaciones multimedia como apoyo a los tradicionales materiales de enseñanza, puesto que son verdaderamente eficaces para que los estudiantes trabajen y adquieran diferentes competencias y habilidades (Vidal-Abarca *et al.*, 2014; Ongün y Dermirag, 2015).

En la construcción del aprendizaje del alumno, en este caso concreto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en alumnos con dificultades, el centro de interés es el alumno, pero la ayuda de agentes externos puede representar un valioso refuerzo, y será necesario para que la propuesta de enseñanza lectora pueda culminar con éxito. Por este motivo, se seleccionaron diferentes puntos de apoyo, entre ellos: el propio profesor-tutor, los compañeros del aula, el profesor de apoyo, la familia y, como ya se dijo, los medios tecnológicos. Lo anterior obliga a trabajar en equipo y encontrar espacios en los que se pueda reflexionar en grupo, dialogar y analizar

en conjunto, además de que el alumno pueda responsabilizarse de su aprendizaje, en la medida de sus posibilidades.

La adquisición de la lectura no es un paso, sino un proceso que se da a lo largo de la vida; son muchos los factores y sujetos que intervienen en él, y por esa razón, en el caso de haber dificultades se deberán establecer los mecanismos necesarios para una pronta intervención y una mayor eficacia. No nos referimos aquí, desde luego, a la lectura mecánica, sino a la comprensión lectora.

Como señala Mañá (2014), la competencia lectora exige que los estudiantes realicen diferentes acciones, entre ellas, decidir cómo leer la información, comprender la tarea y buscar información para responder y auto-regular este proceso, todo lo cual implica el desarrollo de habilidades metacognitivas. Según Fernández (2003), el hecho de saber leer es más que saber leer bien: no basta con los resultados; lo importante es dominar el proceso lector. Dominar el camino o proceso de la comprensión es lo fundamental, porque leer significa comprender. Lo importante no es sólo la comprensión lectora en sí misma, sino el camino seguido para alcanzarla.

MATERIAL: PRODUCCIÓN, BASES Y FORMA DE UTILIZACIÓN

El estudio se planteó a partir de la siguiente pregunta: ¿el material educativo en soporte tecnológico *Las Aventur@s de Horacio el Ratón* incrementa el nivel de las estrategias metacognitivas de comprensión lectora en alumnos de tercer ciclo de educación primaria con dificultades en el proceso lector? A partir de aquí se estableció la estructura del material, cuyo objetivo es mejorar las estrategias metacognitivas de comprensión lectora de alumnos de tercer ciclo de educación primaria con dificultades de aprendizaje.

El material está conformado por tres discos compactos (CD): uno para el docente, otro para el alumno y otro para la familia. Cada

Figura 1. Portada del material tecnológico educativo



Fuente: *Las Aventur@s de Horacio el Ratón* (Piñero y Reyes, 2015).

uno de ellos contiene 20 aventuras, estructuradas de la siguiente manera: explicación introductoria de la aventura, texto a leer, actividades a desarrollar, diccionario y material audiovisual como apoyo al texto y a las actividades. Se diseñó de forma metacognitiva, y sus componentes fundamentales son la metacognición, la autoconciencia y la autoobservación como conjunto de procedimientos.

La metacognición se entiende como la cognición sobre la cognición, es decir, el conocimiento sobre el conocimiento (Mayor *et al.*, 1993), a lo que se puede añadir que es un proceso cognitivo de asimilación de la información por parte del sujeto. Este proceso implica un gran esfuerzo por parte del sujeto para encontrar significados a la información con la que interacciona; de ahí su estrecha relación con el proceso lector, puesto que para aprender a leer, al sujeto le es necesario ir fase por fase en función de su maduración personal y del momento lector que se vaya estableciendo.

También, como se ha señalado, el material tecnológico utilizado favorece la autoconciencia de los procesos lectores mediante la autoobservación de los procedimientos que

los niños emplean. La autoconciencia lectora consiste en disponer del mayor número posible de procesos cognitivos conscientes en relación con la lectura. El niño almacena estos procesos en forma de algoritmos y mediante autoobservación es capaz de incrementarlos y de corregirlos. Este conjunto de actividades provoca una verdadera reconstrucción cognitiva de los aspectos que involucra la comprensión lectora.

Con base en lo anterior, y en relación con la revisión de literatura efectuada para este estudio, se establecieron tres tipos de variables: de inteligencia general, de inteligencia emocional y de estrategias metacognitivas de comprensión lectora, puesto que es el propio sujeto el que ha de ir avanzando en el proceso lector y tener conciencia de ello. Para la justificación conceptual del material se contemplaron las variables de inteligencia general, de inteligencia emocional y de estrategias metacognitivas de comprensión lectora, en vista de que, como ya se ha dicho, el proceso de aprendizaje lector está relacionado directamente con la madurez del sujeto, en concreto, con el intelecto y las emociones; es decir que para comprender un texto se necesita desplegar estrategias tales como “conciencia de la comprensión de lo esencial” (Collins y Smith, 1980), “concepto de parafraseado de una narración” (Doctorow *et al.*, 1978), “auto-regulación de la velocidad en función de la dificultad” (August *et al.*, 1985), “el significado como objetivo interiorizado” (Baker y Brown, 1984), “los títulos como organizadores previos” (Elshout *et al.*, 1988), “claves de resumen en frases finales” (Palincsar y Brown, 1984), “conciencia de la unificación estética del significado y la motivación” (Winograd y Paris, 1988), y “sistemas inconscientes de desecho de información redundante” (Brown *et al.*, 1981).

En cada aventura, primero se presenta la lectura y, posteriormente, las diferentes actividades a realizar por el alumno. Cada actividad se organiza en cuatro tipos de ejercicios (según el modelo teórico de la Oficina Federal

Figura 2. Las Aventur@s de Horacio el Ratón
Estructura del CD del alumno

Nombre	Fecha de modifica...	Tipo	Tamaño
AVENTURA 1	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 2	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 3	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 4	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 5	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 6	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 7	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 8	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 9	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 10	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 11	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 12	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 13	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 14	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 15	18/07/2017 12:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 16	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 17	18/07/2017 12:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 18	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 19	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
AVENTURA 20	02/07/2015 9:57	Carpeta de archivos	
DESPEDIDA	15/10/2013 17:05	Archivo PDF	22 KB
PRESENTACIÓN	15/10/2013 17:06	Archivo PDF	20 KB

Fuente: Piñero y Reyes, 2015.

Figura 3. Las Aventur@s de Horacio el Ratón. Aventura 1

Nombre	Fecha de modifica...	Tipo	Tamaño
AVENTURA 1. ACTIVIDAD 1	15/10/2013 16:52	Archivo PDF	25 KB
AVENTURA 1. ACTIVIDAD 2	15/10/2013 16:53	Archivo PDF	36 KB
AVENTURA 1. DICCIONARIO	15/10/2013 16:54	Archivo PDF	24 KB
AVENTURA 1. TEXTO	15/10/2013 16:56	Archivo PDF	22 KB
AVENTURA 1	30/09/2013 9:28	Presentación de ...	142 KB

Fuente: Piñero y Reyes, 2015.

de Investigación Educativa de los Estados Unidos, Collins, 1994): en el primer ejercicio se trabaja la variable del texto, por ejemplo, la interpretación del contexto gráfico en relación con el texto que se lee; en el segundo la variable de la tarea, por ejemplo, realizar un subrayado significativo, discriminando información previa e información procurada por el texto; en el tercero la variable de la estrategia, por ejemplo, con estrategias léxicas de búsqueda de significados por consultas a terceros —compañeros, profesores, medios TIC, entre otros—; y en el cuarto la variable del lector, por ejemplo, el alumno toma conciencia de la influencia que tiene el interés sobre un determinado tema en la información previa, en relación con la lectura de textos. Además del texto y de las actividades, existe un material audiovisual a utilizar para ayudar al lector a comprender el texto a través de imágenes.

En los CD del profesor y de la familia se incorpora un archivo de explicación de los

objetivos que se persiguen con cada actividad. Las temáticas alrededor de las cuales se organizó el material fueron las siguientes: la educación para las TIC, educación para la paz, educación musical, educación para la lectura, educación para la igualdad, educación para la interculturalidad, educación para el consumidor, educación para la salud e higiene, educación para la salud y la alimentación, educación vial y educación ambiental.

Las aportaciones previas al trabajo que aquí se presenta se desarrollaron en los estudios realizados por Collins y Smith (1980) e Ipland *et al.*, 2000, entre otros. Éstos sostienen que los alumnos con déficit de atención y concentración, una vez que se sienten motivados hacia el texto y han iniciado la decodificación lectora, construyen estrategias metacognitivas de comprensión lectora adecuadas. Dichos estudios se basan en una metodología participativa y motivadora, en lecturas cercanas y sugerentes al alumno, así como en una atractiva fuente icónica y en el soporte tecnológico, todo ello para que el alumno con dificultades en el aprendizaje lector se motive y realice la tarea; es decir, se “enganche” en la realización de las diversas actividades (textos divertidos, pulsar hipervínculos, ilustraciones con movimiento, sonido...).

En el caso de los niños con problemas para llevar a cabo el proceso lector, este enfoque es aún más interesante, ya que el estudio de la metacognición se hace indispensable para el desarrollo de esta tarea. En este caso, se trata de aumentar las estrategias metacognitivas a través de la motivación y de captar la atención del sujeto, lo cual constituye un verdadero reto para maestros y pedagogos. Esto último es uno de los motivos que nos impulsó a realizar una revisión teórica acerca del fenómeno de la metacognición y sus implicaciones pedagógicas, psicológicas y sociales, lo cual sirve de fundamento para el material educativo que elaboramos.

Desde el punto de vista tecnológico, *Las Aventur@s de Horacio el Ratón* se produjo con

un *software* de fácil utilización, PowerPoint, mediante el cual se presenta una serie de imágenes en cada aventura. En niños con déficit de atención, los procesos de adquisición de conocimientos por esta vía se ven influidos por la calidad de los iconos, cuestión que cuidamos especialmente en nuestro material. La motivación aumenta tras el estímulo visual, a través del cual el estudiante recibe información complementaria al texto, en lugar de que se requiera que sostenga su atención en un determinado texto y actividades.

En su diseño se tuvieron en cuenta los principios aportados por Area (2016), Jonnassen (2000), y Cabero y Gisbert (2006) para la elaboración de materiales multimedia que faciliten la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje a través de la realización de actividades y tareas con el ordenador. En este sentido, Viñals y Cuenca (2016: 106) señalan que:

El aprendizaje de la Era Digital se puede definir como un aprendizaje diverso, desordenado y lejos del tradicional conocimiento perfectamente empaquetado y organizado. El conocimiento en red se basa en la cocreación, lo que implica un cambio de mentalidad y actitud. Pasar de ser meros consumidores de los contenidos elaborados por otras personas, a ser los expertos y aficionados los propios co-creadores del conocimiento.

Dado que no es nuestra pretensión ofrecer una estructura estática y homogénea del desarrollo lector, sino todo lo contrario, se reconoce al aula como un espacio que alberga un alumnado heterogéneo al que hay que garantizar respuestas educativas acordes a sus características; es por ello que el procedimiento metodológico, el tipo de ayuda, los recursos, etcétera, pueden y deben variar, o no, en función del progreso que se vaya observando en el educando.

Para que esta evolución se efectúe de manera positiva, es necesaria la intervención de

diferentes factores, entre ellos, los miembros de la comunidad educativa, más aún en los casos donde los alumnos presentan dificultades en el aprendizaje del proceso lector. En estos casos habrán de intervenir: el profesor-tutor (su formación inicial y permanente son de vital importancia); los propios iguales (como agentes que interactúan de manera inmediata y cercana); la familia (por ser el núcleo donde más tiempo pasa el sujeto); y la figura del profesor de apoyo (como especialista de las diferentes dificultades del aprendizaje lector). En la misma línea que Fernández (2015), sostenemos que otro factor es la ayuda que se puede recibir de los materiales tecnológicos, como recursos que propician la adaptación y facilitan el desarrollo de la lectura a través de la motivación y la innovación. Hay que matizar que en todo momento hay que tener presente que la comunicación, el respeto y la colaboración han de ser pilares que se establezcan entre los factores expuestos para un buen desarrollo en la enseñanza de la lectura.

Aunque el material se trabaja de manera individual para poder conocer el nivel de estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora de cada sujeto, también se debe aplicar en el trabajo en equipo (en este caso en parejas) para que la interacción sea continua y pueda existir una fluida comunicación. Por este motivo, y con base en la mediación del aprendizaje (Wittrock, 1986), el docente facilitará el proceso educativo a través de la mediación en el equipo y la orientación de la tarea, y brindará apoyo a los sujetos con necesidades educativas especiales.

Además, para la aplicación del material se precisa la colaboración de expertos que instruyan al profesorado para que conozca el objetivo que se persigue y el manejo del CD del profesor y del CD del alumno, así como para que sepa administrarlo.

Debido a lo anterior, la puesta en marcha del material *Las Aventuras de Horacio el Ratón* implicó la programación previa de las sesiones, ya que cada una cuenta con un

diseño estructural de cuatro ítems, correspondientes a variables de demanda del texto, variables de características de la tarea, variables de la estrategia y variables del lector, según el modelo de Collins (1994). Una vez que se cuenta con dos sesiones organizadas, en la primera se introduce al alumno en el conocimiento de los procesos estratégicos y en la segunda se les insta a que los desarrolle prácticamente y los autocontrole mediante observación metacognitiva. Por tanto, la metodología a seguir en este material se basa en la interacción continua entre los miembros de la pareja de trabajo; el profesor funciona como mediador entre la complejidad de los procesos propuestos y los propios alumnos. Al tratarse de alumnos con problemas de atención y concentración, el profesor-mediador ha de tener una especial sensibilidad a la hora de proveer a dichos alumnos la información necesaria, ya que al hacerlo deberá también motivarlos y, de esta forma, captar su atención en el uso de TIC en el aula. Reconocemos que, para llevar a cabo esta labor, el tutor precisa de una capacitación adecuada.

Desde un punto de vista metodológico, el material multimedia es importante dado que la información icónica es la “puerta cognitiva” para la captación de la atención del alumno con déficit. El profesor presenta cada “aventura” mediante los dibujos recogidos en formato PowerPoint, y de esta forma favorece el acceso del alumno al léxico inicial y a los contenidos objetivos del material, los cuales permitirán que autoobserve y controle sus propios procesos cognitivos de comprensión lectora a lo largo de las 20 aventuras.

El empleo del elemento icónico no se reduce a la proyección inicial; los alumnos tienen a mano las imágenes, en su ordenador de trabajo personal, para consultarlas cuando lo necesiten. Al profesor-mediador se le orienta en el sentido de que las utilice profusamente conforme se van desarrollando los diversos ítems. Es muy importante favorecer en todo momento el trabajo cooperativo entre todos,

ya que este factor, junto con la mediación del profesor y el autocontrol de los alumnos, constituye la base metodológica del material.

La evaluación inicial del material se desarrolló con base en las cinco fases que proponen Cabero y Barroso (2015) para evaluar materiales didácticos; concretamente destacamos el apartado referente a las estrategias de la evaluación por expertos, además de la realización de un estudio piloto.

METODOLOGÍA

La muestra para el estudio piloto estuvo conformada por tres centros de Sevilla (España): dos públicos y uno concertado; de ellos se seleccionaron al azar dos cursos de 5º y 6º de educación primaria, para un total de 274 alumnos de entre 10 y 12 años (136 de 5º curso y 138 de 6º curso). El muestreo fue del tipo no probabilístico-incidental, que es aquel en el cual el investigador selecciona directa e intencionalmente la muestra, debido a que tiene fácil acceso a la misma y se entiende que es representativa de la población (Sabariego, 2004).

Respecto a los instrumentos de medida, se administraron tres cuestionarios. Para la selección de los mismos se acudió a diferentes fuentes documentales, y a través de un rastreo por la red se buscaron instrumentos de medida con un alto porcentaje de aplicación, afines a las características de la investigación, que correspondieran a las tres variables dependientes del estudio y que permitieran comprobar nuestras hipótesis de investigación. Las pruebas que se aplicaron a los sujetos fueron las siguientes: 1) factor “g” de inteligencia general (escala 2 y 3) (Cattell y Cattell, 1988); 2) test de inteligencia emocional (Chiriboga y Franco, 2001); y 3) test de estrategias de metacognición de comprensión lectora: test de procedimiento metacognitivo TSD- 20 (Reyes y Barrero, 2000). En concreto, las variables dependientes del estudio fueron: inteligencia general, inteligencia emocional y estrategias metacognitivas; y la independiente: el material diseñado.

El tipo de diseño que utilizamos fue del tipo pretest-postest con un grupo control y otro experimental. Los tres instrumentos de medida se aplicaron dos veces, como pretest y postest, puesto que los 274 sujetos realizaron los tres test (a modo de pretest) para poder conocer cuáles tenían un nivel inferior con respecto a las tres variables, y cuáles un nivel medio-superior. Los de nivel inferior fueron los seleccionados para desarrollar el programa, puesto que fueron los que mostraron tener dificultades en el aprendizaje lector. Las fases seguidas en el procedimiento fueron las siguientes:

- a) Primer momento (anterior al desarrollo del estudio): se llevaron a cabo diversas reuniones con el profesorado de los cursos donde se aplicaría el material para que conocieran los requisitos que necesitábamos reunir: a) disposición de un tiempo en el horario lectivo; b) conocimiento, por parte del profesorado, de los materiales de corte metacognitivo y de la finalidad que se pretendía alcanzar (se explicó que en caso de que no contaran con la disposición del aula de informática para el desarrollo de la investigación, se les facilitarían ordenadores portátiles); c) conocimiento por parte del alumnado en el manejo del ordenador y en programas concretos como Word y PowerPoint; d) conocimiento por parte de los padres y tutores del alumnado del experimento que se iba a desarrollar. Se les presentaron el CD del profesor, el CD del alumno y el CD de la familia para que pudieran continuar el trabajo del aula en casa.
- b) Segundo momento (desarrollo del experimento): los alumnos del grupo experimental trabajan con el ordenador donde está instalado el CD del programa. Aunque el material se trabaja de manera individual para poder conocer el nivel de estrategias metacognitivas,

la aplicación del mismo se debe centrar en el trabajo en parejas para garantizar una interacción continua y una comunicación fluida entre cada pareja. Por este motivo, y con fundamento en la mediación del aprendizaje (Wittrock, 1986), el docente intervino para facilitar el proceso educativo, es decir, actuó como mediador en el equipo, orientador en la tarea, de apoyo a los sujetos con necesidades educativas, etcétera. Se trabajó de forma participativa, con apertura al diálogo y a la reflexión, y en un clima de ayuda y colaboración para favorecer el proceso educativo de cada sujeto. Cada sesión tuvo un diseño estructural de cuatro ítems, correspondientes a variables de demanda del texto, variables de características de la tarea, variables de la estrategia y variables del lector, según el modelo de Collins (1994). En vista de que cada aventura se desarrolló en dos sesiones, en la primera se introdujo a los alumnos en el conocimiento de los procesos estratégicos y en la segunda se les motivó para que los desarrollaran prácticamente y los autocontrolaran mediante observación metacognitiva. También se realizó una reunión con los padres para hacerles llegar el material y la descripción de la experiencia, por si deseaban trabajar con él en su domicilio. Cada semana se trabajó una unidad (correspondiente a una aventura) en dos días o sesiones (actividades): la primera sesión se dedicó a la presentación de los procesos a trabajar, y la segunda a la profundización en las estrategias; en total se dedicaron 40 sesiones a trabajar con el material a lo largo de 20 semanas. Lo anterior quedó recogido en un calendario de trabajo.

- c) Tercer momento: administración del postest y análisis de los resultados. Previo a la utilización del material con

los estudiantes, fue sometido a la técnica del juicio de expertos (Barroso y Cabero, 2010), que eran profesores que impartían las asignaturas de Tecnología educativa y TIC aplicadas a la educación en las Universidades de Sevilla y Córdoba; profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Sevilla, y profesores de educación primaria. Las valoraciones por lo general fueron positivas en lo que se refiere a la facilidad de uso del programa, la claridad de las diferentes aventuras y la significatividad de las actividades propuesta. Sólo tres personas realizaron comentarios respecto a la pertinencia de algunos términos, los cuales fueron sustituidos. El programa también fue utilizado con alumnos del grado de primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, para recoger sus opiniones respecto a la motivación que podría desprenderse del uso del programa y para la identificación de posibles errores de funcionamiento.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis estadístico se utilizó la prueba *t* de Student para dos muestras relacionadas, puesto que dadas las características de nuestro diseño de investigación, y la naturaleza de los datos aportados por los procedimientos de recogida de información empleados (datos medidos en una escala de intervalo), el tipo de prueba estadística que utilizamos para resolver el diseño de investigación es paramétrica.

RESULTADOS

En las Gráficas 1, 2 y 3 se presentan las medias y las varianzas obtenidas por los alumnos de 5º y 6º, tanto en las puntuaciones de pretest como postest y en los tres test que se les administraron. Dichas gráficas permiten constatar que los alumnos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones medias superiores a las del grupo de control en los test de inteligencia general, inteligencia emocional y estrategias metacognitivas. Con el propósito de conocer si tales diferencias podrían considerarse significativas desde el punto de vista estadístico aplicamos la *t* de student. Los valores de significación obtenidos se muestran en la Tabla 1:

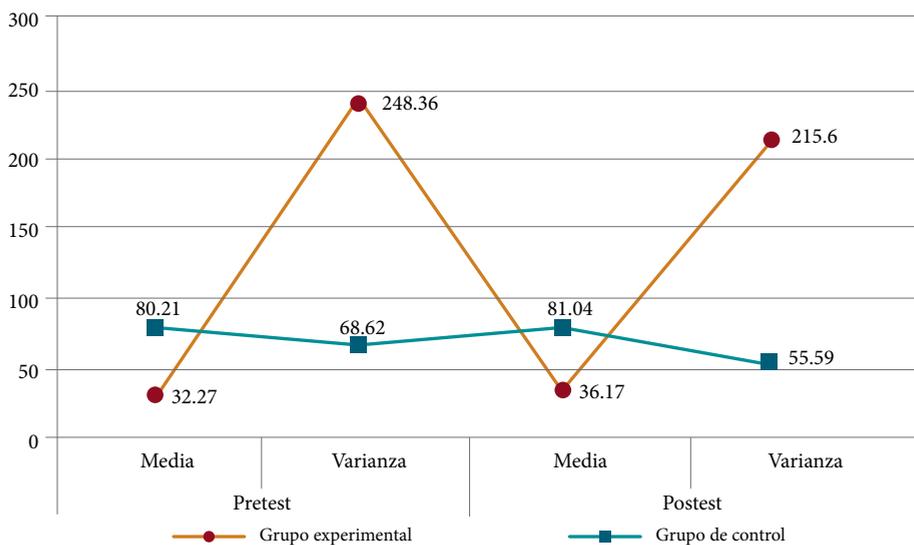
Tabla 1. Prueba *t* de Student (*= significativo al 0.05 o inferior)

Prueba de muestras independientes		
		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias Sig. (bilateral)
V1 (inteligencia general)	5º curso Pretest/postest	0.23615429
	6º curso Pretest/postest	0.27552248
Prueba de muestras independientes		
		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias Sig. (bilateral)
V2 (inteligencia emocional)	5º curso Pretest/postest	0.01277954 (*)
	6º curso Pretest/postest	0.00830943 (*)
Prueba de muestras independientes		
		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias Sig. (bilateral)
V3 (estrategias metacognitivas)	5º curso Pretest/postest	0.00694790 (*)
	6º curso Pretest/postest	0.03842609 (*)

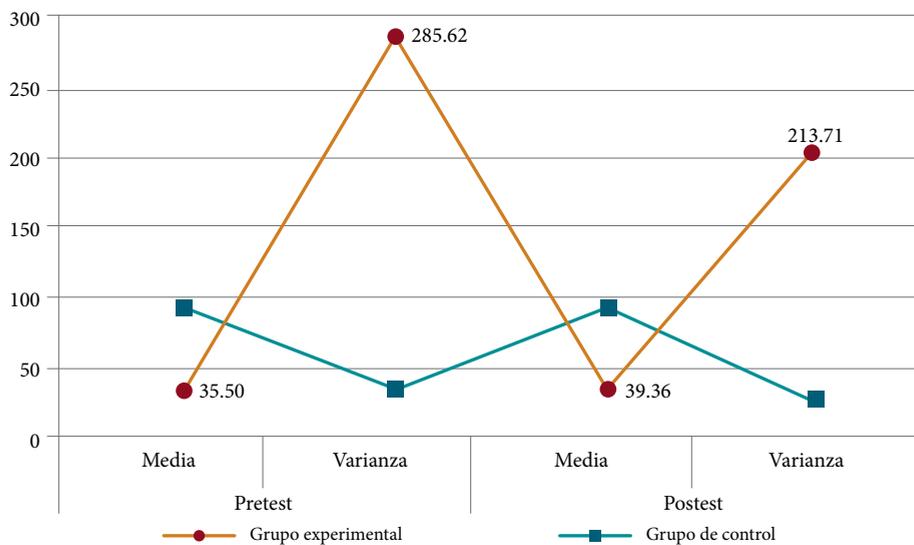
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. Puntuaciones obtenidas por los estudiantes Pretest y postest de inteligencia general

Comparativa pretest-postest inteligencia general grupo experimental - grupo de control 5° E.P.



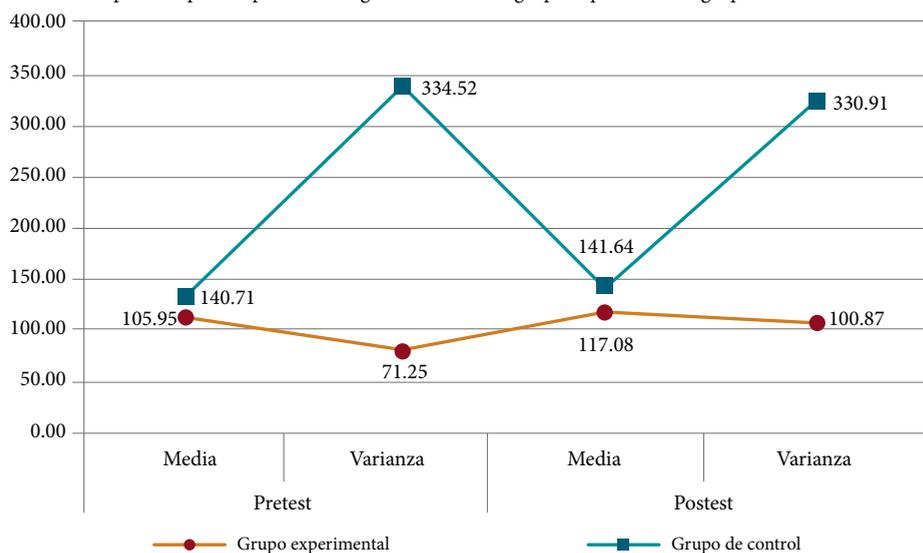
Comparativa pretest-postest inteligencia general grupo experimental - grupo de control 6° E.P.



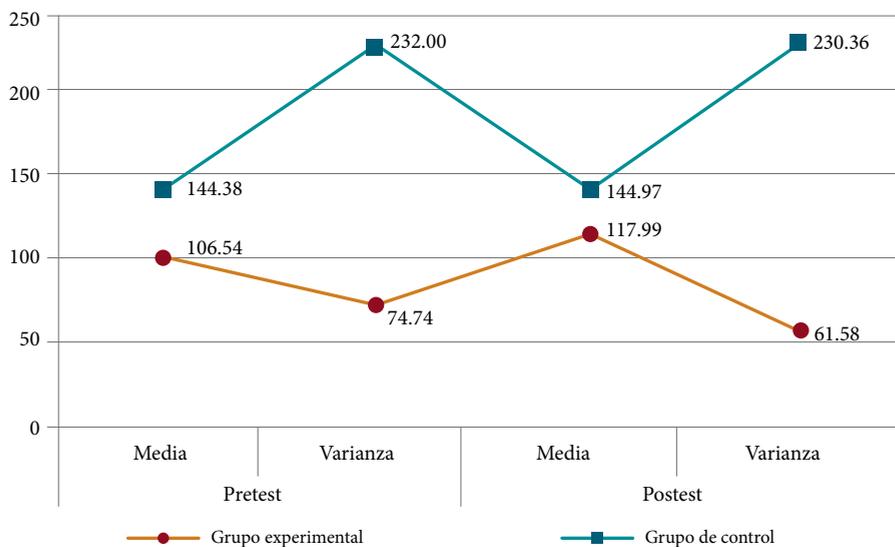
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Puntuaciones obtenidas por los estudiantes Pretest y postest de inteligencia emocional

Comparativa pretest-postest inteligencia emocional grupo experimental - grupo de control 5° E.P.



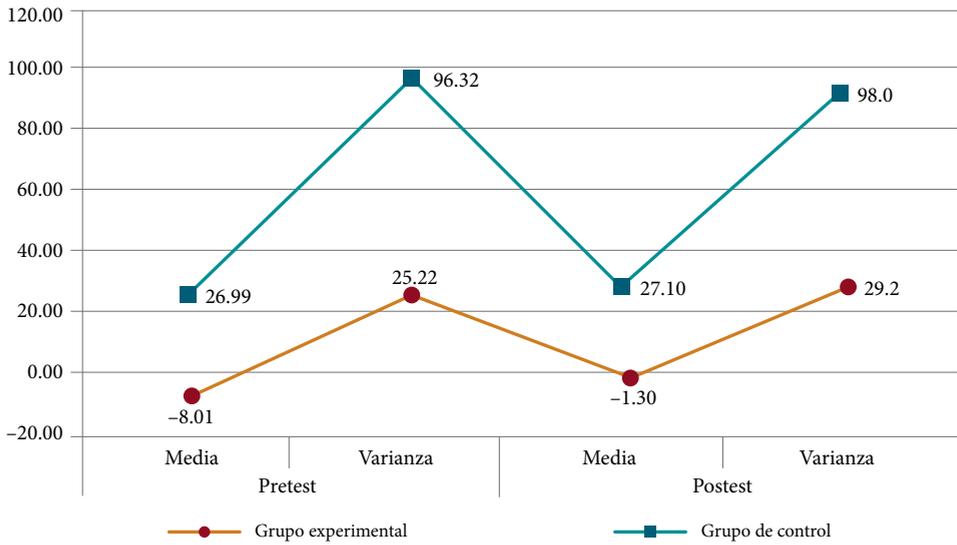
Comparativa pretest-postest inteligencia emocional grupo experimental - grupo de control 6° E.P.



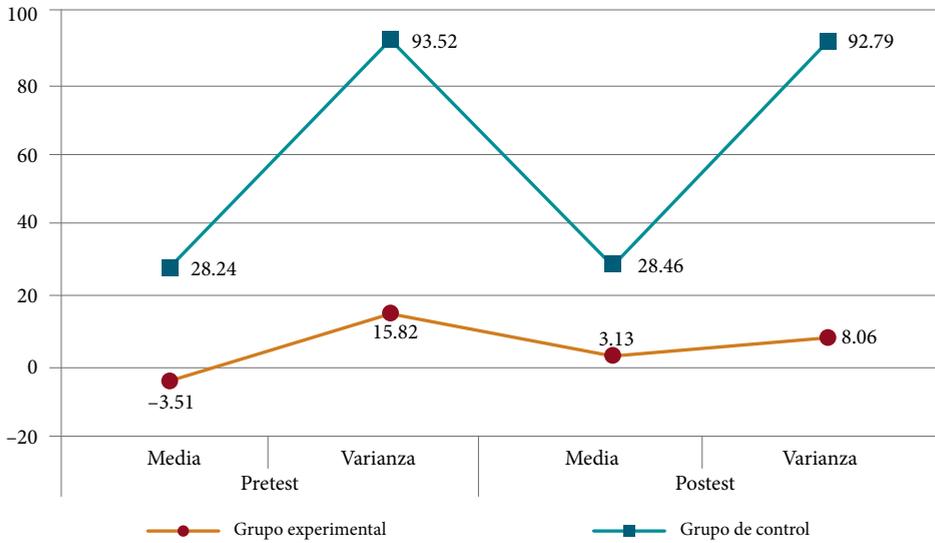
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3. Puntuaciones obtenidas por los estudiantes Pretest y postest estrategias metacognitivas

Comparativa pretest-postest estrategias met. grupo experimental - grupo de control 5° E.P.



Comparativa pretest-postest estrategias met. grupo experimental - grupo de control 6° E.P.



Fuente: elaboración propia.

Los valores alcanzados nos permiten rechazar la H_0 referida a la no existencia de diferencias significativas entre los sujetos del grupo control y experimental en las puntuaciones obtenidas en los test de inteligencia emocional y estrategia metacognitiva, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05 o inferior. En consecuencia, se puede afirmar que la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión lectora en alumnos que trabajaron con el programa *Aventur@s de Horacio el Ratón* mejoraron.

Al mismo tiempo, los valores alcanzados no nos permiten rechazar la H_0 respecto de si la utilización del programa mejorará el factor g de la inteligencia general del alumno, con un riesgo alfa de equivocarnos de 0.05 o inferior. No obstante, se debe señalar que sus valores medios se vieron incrementados de 32.27 a 37.17 en los alumnos de 5° de primaria, y de 35.50 a 39.36 en los de 6°.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestra conclusión es que el material diseñado, aplicado y evaluado cumplió con la finalidad propuesta para alumnos de tercer ciclo de educación primaria con dificultades en el proceso lector que interaccionaron con el programa. El trabajo realizado ratifica la significación que los programas multimedia pueden tener para facilitar la comprensión lectora en alumnos con diferentes tipos de dificultades, lo cual es congruente con los resultados alcanzados por Mora (1999) con su programa “Comprender y transformar”; con Ipland *et al.* (2000) con su programa “Imagen y fantasía”; y con los obtenidos por Repetto *et al.* (2001) con el programa “Comprender y aprender en el aula”. En definitiva, y de conformidad con lo que persigue la LOGSE (1990), el material elaborado crea un entorno de interacción, participación y motivación para el estudiante, que propicia que se erija en el verdadero protagonista de su aprendizaje. Al mismo tiempo, el material elaborado se convierte en un recurso de gran

valor para el docente que procura mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

Si bien es reconocida la laguna existente entre el alumnado y el campo de la lectura, más aún lo es en aquellos que se desarrollan con una necesidad especial debido a la falta de atención y concentración, y que desgraciadamente cuentan con poco material de apoyo. De esta manera las TIC se convierten en elementos facilitadores del aprendizaje para que el alumno con dificultad (Aguaded y Cabero, 2014; Badía *et al.*, 2015), en este caso en la lectura, pueda tener a su alcance un medio que facilite su aprendizaje.

Esta incorporación de las tecnologías facilita la adquisición de la comprensión lectora por parte del estudiante, entre otras cosas porque al promover que cada uno pueda trabajar a su propio ritmo, se lleva a cabo un verdadero proceso individual de enseñanza. En esta línea, Arnáiz (2012) afirma que la aceleración del cambio social que se está produciendo en la actualidad plantea nuevos retos a los sistemas educativos en todo el mundo y que, en consecuencia, deben transformarse los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en los centros para que la respuesta educativa llegue a todos los alumnos.

El objetivo primordial que se persigue es ofrecer una atención educativa de calidad a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan alguna necesidad de apoyo especial; en este sentido la escuela del siglo XXI tiene el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social.

Un aspecto a destacar del material elaborado, y que facilita su incorporación a las aulas, es su baja complejidad tecnológica: el programa PowerPoint se encuentra disponible en casi todos los ordenadores, además de que también puede utilizarse con otras aplicaciones. Creemos que éste es otro factor de éxito de *Aventur@s de Horacio el Ratón* con

los profesores, estudiantes y con las familias. Como apuntan Salcudean y Muresan (2017), las aplicaciones 2.0 han modificado desde su base el paradigma de la comunicación de masas.

Además, consideramos que es necesario continuar en la línea de elaboración de estos materiales para otros niveles educativos, con el fin de favorecer, como en este caso, el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Los avances tecnológicos han de estar explícitos en el currículo que atienda a la diversidad; en este sentido, Torres (2012) ha dicho que, desde la perspectiva curricular, organizativa y de desarrollo profesional, los profesores son considerados como elementos dinamizadores de la realidad de las instituciones educativas; nosotros añadimos, en la misma línea de Salinas *et al.* (2014), la necesidad de formar en recursos multimedia a estos profesionales. Esto ya se había mencionado en nuestro diseño cuando hablamos del conocimiento previo en el que se ha de formar a los docentes para poder llevar a cabo la aplicación del material.

El hecho de haber desarrollado una estrategia de utilización del material por el discente, tanto en el aula con su profesor como en casa, ha mostrado ser una estrategia eficaz, pues los alumnos se motivan a seguir trabajando fuera del horario escolar. Como señalan Sevillano y Rodríguez (2013), las TIC pueden desarrollar ciertos puntos clave que nos permitirán contemplar al estudiante como

protagonista de su aprendizaje: aumentan su motivación a aprender y comprender; permiten la inmediatez de transmisión y recepción de información; y aportan flexibilidad de ritmo y de tiempo de aprendizaje.

A pesar de los logros del programa probado mediante este estudio, debemos reconocer la necesidad, por una parte, de hacer estudios complementarios en los cuales se amplíe el tiempo de interacción del alumno con el programa, y por otra, de cambiar las versiones pretest-postest para que con ello se elimine el posible efecto de “sobreaprendizaje” del instrumento por parte de los estudiantes, lo que podría contaminar los resultados. De todas formas, el hecho de que no haya sido rechazada ninguna de las tres hipótesis relacionadas con la aplicación de los tres test administrados sugiere que no hubo tal contaminación, pues de haber existido se hubiera dado en los tres casos. También sugerimos replicar la investigación con otros test que analicen las variables utilizadas en este estudio, como por ejemplo el MSCEIT de Mayer (2009) para la inteligencia emocional.

Para finalizar hay que señalar que la validez y eficacia confirmada del material *Las Aventuras de Horacio el Ratón*, ha llevado a su registro como marca en el Boletín Oficial de la Propiedad Industrial de España, además de que se registraron los tres CD del profesor, del alumno y de la familia en la Propiedad Intelectual Española.

REFERENCIAS

- AGUADED Gómez, Juan Ignacio y Julio Cabero Almenara (2014), “Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas”, *Educación*, especial 30 aniversario, pp. 67-83.
- AREA Moreira, Manuel (2016), “Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula”, *Revista Comunicar*, vol. 24, núm. 47, pp. 79-87.
- ARNÁIZ Sánchez, Pilar (2012), “Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo”, *Educación siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, pp. 25-44.
- AUGUST, Diane, Flavell John y Renée Clift (1985), “Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 31-32, pp. 129-144.
- BADÍA Garganté, Antonio, Julio Meneses Naranjo y Consuelo García Tamarit (2015), “Technology Use for Teaching and Learning”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 46, pp. 9-24.
- BAKER, Linda y Ann Brown (1984), “Metacognitive Skills and Reading”, en David Pearson, Rebecca Barr, Michael Kamil y Peter Mosenthal (eds.), *Handbook of Reading Research*, Nueva York, Longman, vol. I, pp. 30-87.

- BARROSO Osuna, Julio y Julio Cabero Almenara (2010), *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*, Madrid, Síntesis.
- BROWN, Ann, Joseph Campione y Jeanne Day (1981), "Learning to Learn: On training students to learn from texts", *Educational Researcher*, vol. 23, núm. 1, pp. 215-231.
- CABERO Almenara, Julio y Julio Barroso Osuna (2015), *Nuevos retos en tecnología educativa*, Madrid, Síntesis.
- CABERO Almenara, Julio y Mercé Gisbert Cervera (2006), *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*, Sevilla, MAD.
- CATTELL, Raymond Bernard y Ann Cattell (1988), *Test de inteligencia general factor "G", escala 2 y 3*, Madrid, TEA.
- CHIRIBOGA, Roberto y José Franco (2001), "Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad", *Revista Médico de Familia*, vol. 2, núm. 9, pp. 24-38.
- COLLINS, Allan y Edward Smith (1980), *Teaching the Process of Reading Comprehension*, Illinois, Center Study of Reading.
- COLLINS, Norman Decker (1994), "Metacognition and Reading to Learn", *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN*, identificador ERIC ED376427, en: <https://www.ericdigests.org/1995-2/reading.htm> (consulta: 18 de octubre de 2016).
- DOCTOROW, Marleen, Merlin Carl Wittrock y Carolyn Marks (1978), "Generative Processes in Reading Comprehension", *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, núm. 2, pp. 109-118.
- DOMINGO Coscollola, María y Marta Fuentes Augusto (2010), "Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 36, pp. 171-180.
- ELSHOUT, Morth, Kaptahins Daalen y Michael Sprangers (1988), "The Topic-Content Technique to Study Expository Text", *The Journal of Experimental Education*, vol. 2, núm. 2, pp. 83-91.
- FERNÁNDEZ Sánchez, Agustín (2003), "Aprender a leer: una tarea de todos y de siempre", *Revista Digital Umbral 2000*, vol. 1, núm. 13, en: <http://www.reduc.cl/reduc/umbralul.htm> (consulta: 18 de octubre de 2016).
- FERNÁNDEZ Batanero, José María (2015), *Estrategias de enseñanza y recursos específicos de atención a la diversidad*, Sevilla, Universidad de Sevilla-Grupo Investigación Didáctica.
- IPLAND García, Jerónima, Miguel María Reyes Rebollo y Narciso Barrero González (2000), *Trilogía: Imagen y fantasía; Las aventuras de Tonchito; y La fantasía continúa. Manual del profesor y cuadernillo del alumno*, Sevilla, Quercus.
- JONASSEN, David (2000), "El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje", en Charles Reigeluth (coord.), *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*, Madrid, Santillana, Aula XXI, vol. 1, pp. 225-249.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de mayo), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº 295 de 10 de diciembre), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- MAÑÁ Lloriá, Amelia (2014), "Reading Literacy in Compulsory Secondary Education: An exploration of the difficulties in the use of information to answer questions" / "La competencia lectora en la Educación Secundaria Obligatoria: descripción y dificultades del uso de información para responder preguntas", *Cultura y Educación / Culture and Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 184-202.
- MAYER, John (2009), *MSCEIT: Test de inteligencia emocional*, Madrid, TEA.
- MAYOR Sánchez, Juan, Aurora Suengas y Javier González-Marqués (1993), *Estrategias meta-cognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis Psicología.
- MORA Roche, Joaquín (1999), *El programa "Comprender y transformar". Guía didáctica*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- ONGÜN, Erdem y Aiky Dermirag (2015), "El uso de multimedia en las tareas académicas de los estudiantes", *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, vol. 22, núm. 44, pp. 121-129.
- PAJUELO, Laura (2015), "Pon tu aula al día", *Revista de Educación 3.0*, en: https://issuu.com/tecnomedia2010/docs/educacion_reducida_15 (consulta: 20 de octubre de 2016).
- PIÑERO, Rocío y Miguel Reyes (2015), *Las Aventuras de Horacio el Ratón*, Registro Territorial de la Propiedad Intelectual de Andalucía. Expediente SE-492-15. Nº de Registro 201599901074287.
- REPETTO, Elvira, José Antonio Téllez y Sonia Beltrán (2001), *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y el aprendizaje*, Madrid, UNED-Colección Estudios de la UNED.
- REYES Rebollo, Miguel María y Narciso Barrero González (2000), *TSD 20. Test metacognitivo para la evaluación de la comprensión lectora*, Sevilla, Quercus.
- SABARIEGO Puig, Marta (2004), "El proceso de investigación", en Rafael Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, vol. 1, pp. 52-87.

- SALCUDEAN, Minodora y Raluca Muresan (2017), "El impacto emocional de los medios tradicionales y los nuevos medios en acontecimientos sociales", *Comunicar. Revista Científica de Educación y Comunicación*, vol. XXV, núm. 50, pp. 109-118.
- SALINAS, Jesús, Bárbara de Benito y Alexandra Lizana (2014), "Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 79, núm. 28, pp. 145-163.
- SEVILLANO García, María Luisa y Raquel Rodríguez Cortés (2013), "Integración de tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra (Spain)", *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, núm. 42, pp. 75-87.
- SULLIVAN Palincsar, Annemarie y Ann L. Brown (1984), "Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities", *Cognition and Instruction*, vol. 1, núm. 2, pp. 117-175.
- TORRES de León, Gloria, Salvador Fierro e Hildelisa Karina Landeros (2015), "Elementos de la comunicación visual a considerar en el desarrollo de material didáctico digital", *Revista Internacional Tecnologías en la Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 17-40.
- TORRES González, José Antonio (2012), "Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje", *Educación Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, pp. 45-70.
- VIDAL-Abarca, Eduardo, Ramiro Gilalbert, Antonio Ferrer, Vicenta Ávila, Tomás Martínez, Amelia Mañá, Ana Cristina Llorens, Laura Gil, Raquel Cerdán, Luis Ramos y María Ángeles Serrano (2014), "TuiNLEC, an Intelligent Tutoring System to Improve Reading Literacy Skills / TuiNLEC, un tutor inteligente para mejorar la competencia lectora", *Infancia y Aprendizaje/ Journal for the Study of Education and Development*, vol. 37, núm. 1, pp. 25-56.
- VIÑALS Blanco, Ana y Jaime Cuenca Amigo (2016), "El rol del docente en la era digital", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. 2, pp. 103-114.
- VIÑAO, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.
- WINOGRAD, Peter y Scott Paris (1988), "A Cognitive and Motivational Agenda for Reading Instruction", *Editorial Leader*, vol. 46, núm. 4, pp. 30-7.
- WITTROCK, Merlin Carl (1986), *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Madrid, Paidós-MEC.

H O R I Z O N T E S



[*horizontes*]

¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje?

A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana

FELIPE MARTÍNEZ RIZO*

El texto aporta elementos para entender por qué es difícil mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos de un sistema educativo, a partir de la consideración de factores escolares que tienen influencia importante sobre dichos niveles, y que por lo general no son considerados en los análisis de los resultados de pruebas como las de la OCDE (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, PISA). A partir de la distinción entre currículo intencional u oficial, currículo enseñado, currículo aprendido y currículo evaluado, y con base en investigaciones mexicanas e internacionales, se consideran los planes y programas de estudio, los libros de texto y las prácticas docentes. El análisis se refiere a la educación básica, e invita a reflexionar sobre las posibilidades de las nuevas reformas del Nuevo Modelo Educativo para lograr que los niveles de aprendizaje de los estudiantes mexicanos mejoren de manera significativa.

This research contributes to our understanding of why it is difficult to improve the learning performance of pupils within an education system. We consider the school-related factors with a strong bearing on this learning yet are not generally included in the test result analyses, such as those of the OECD (Program for International Student Assessment, PISA). Based on the distinction between intentional or official curriculum, taught curriculum, learned curriculum and assessed curriculum, and building on the foundations of Mexican and international research, this paper considers study plans and programs, textbooks and teaching practices. The analysis refers to basic education, and calls for reflection on the ability of Mexico's new education reforms to enable pupils to make significant learning improvements.

Palabras clave

Aprendizaje
Educación básica
Currículo
Libros de texto
Práctica docente

Keywords

Learning
Basic education
Curriculum
Textbooks
Teaching profession

Recepción: 24 de enero de 2017 | Aceptación: 2 de agosto de 2017

* Investigador honorario del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Licenciado en Ciencias Sociales. Investigador nacional nivel II. Líneas de investigación: evaluación en el aula, evaluación de maestros, práctica docente, enseñanza de ciencias. Publicaciones recientes: (2016), *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*, México, INEE; (2016, en coautoría con Ma. A. Díaz Gutiérrez), *México en PISA 2015*, México, INEE. CE: felipemartinez.rizo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La reciente difusión de los resultados de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) de 2015 fue seguida por manifestaciones de preocupación por el bajo nivel educativo que mostraban tener los estudiantes mexicanos. Algunas personas consideran evidencia irrefutable de la pésima situación de la educación de nuestro país el que los resultados de los jóvenes no muestren avances en los 15 años transcurridos entre la primera aplicación de las pruebas de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y la más reciente.

Esa lectura desconoce que avanzar significativamente es excepcional entre los países en que se aplican las pruebas: el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) permite apreciar que, en ciencias, de 72 países que participaron en PISA 2015, de tres de ellos no se pueden dar resultados porque no se cumplieron los requisitos de la muestra; y de seis no hay datos de tendencia porque la aplicación de 2015 fue la primera en que participaron. Trece países muestran retroceso entre 2000 y 2015 —entre ellos Australia, Holanda, Hong Kong, Islandia, Nueva Zelanda, Suecia y, con el mayor descenso de todos, Finlandia— aunque todos siguen teniendo resultados muy altos, lo que quiere decir que su retraso no fue demasiado grande. Otros dos países parecen retroceder, pero hay razones para dudar de su tendencia. En 36 países más, incluido México, no hubo cambio significativo. En ocho parece haber avance, pero también hay motivos para dudar que la tendencia sea robusta; y finalmente, sólo en cuatro países (Israel, Macao, Portugal y Rumania) hay una tendencia que parece sólida de avance significativo (INEE, 2016b: 47, nota 1, Tablas 5.1 y 5.2).

Lo anterior debe llevar a entender que modificar significativamente los niveles de aprendizaje de los estudiantes de todo un sistema educativo, en especial si es grande, no es

algo sencillo, y esto se debe, seguramente, a la complejidad de los factores que inciden en el aprendizaje, tanto de la escuela como del entorno social y familiar de los alumnos.

Los informes de las aplicaciones de las pruebas PISA pueden incluir análisis de algunos factores que influyen en el aprendizaje, tanto de los alumnos y su entorno familiar como de la escuela a la que asisten, a partir de la información que se obtiene mediante los cuestionarios que se aplican junto con las pruebas. Sin embargo, esos cuestionarios sólo captan información de algunas variables y dejan fuera muchas otras, incluyendo algunas fundamentales, pero que no se pueden captar con ese tipo de instrumentos.

Este trabajo busca aportar elementos adicionales que permiten apreciar la dificultad de lograr que los niveles de aprendizaje se modifiquen, considerando factores importantes sobre los que PISA no recoge información, en particular los planes y programas de estudio, los libros de texto y las prácticas de enseñanza de los docentes. Con base en aportaciones de la investigación a las que se hace referencia, se analiza la posible influencia en el aprendizaje de esas variables del ámbito de la escuela, especialmente susceptibles de modificación mediante acciones de política.

LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y SUS NIVELES

Los editores de un reciente trabajo que analiza metas, políticas educativas y currículo en Singapur, China, India, Estados Unidos, Chile y México (Reimers y Chung, 2016), dicen que “la forma en que las metas de aprendizaje se enseñan y se obtienen corresponde al ámbito del currículo”, si bien hay diferencias en cuanto a la manera de organizar a este último. Advierten, por ello, que “en el mundo hay diferencias en cuanto a cuáles niveles de gobierno intentan influir en el currículo y a qué nivel de especificidad se aplican estas influencias” (Reimers y Chung, 2016: 16).

En países como Francia hay una arraigada tradición de currículo nacional único, que presenta cada tema detalladamente en términos de contenidos y competencias a desarrollar, así como el tiempo que se debe destinar a cada uno. En otros sistemas educativos, como el americano o el holandés, el gobierno central no puede prescribir en ese detalle el currículo, y su desarrollo se deja a las escuelas y los maestros (Tiberghien *et al.*, 2011: 255). En México, el nivel central del ejecutivo ha tenido un peso muy importante y ha sido fuertemente influenciado por el modelo napoleónico francés en el marco jurídico, la estructura institucional y la forma de organizar el sistema educativo.

Por otra parte, hasta mediados del siglo XX, incluso en los países más desarrollados sólo una reducida proporción de jóvenes de cada generación llegaba a la educación media, y muy pocos a la superior. En países de menor desarrollo muchos niños sólo accedían a la primaria, o ni siquiera a ella; es por ello que las metas de aprendizaje que establecían

los currículos de la primaria se limitaban a las habilidades elementales de leer, escribir y contar. Más tarde, primero en los países más desarrollados, y luego en un número creciente de menor desarrollo, los retos que debían enfrentar los jóvenes en las sociedades del conocimiento hicieron que se viera cada vez más necesario extender la estancia en la escuela al menos hasta los 18 años de edad, y establecer metas ambiciosas desde los primeros niveles del sistema educativo.

Por eso los currículos no se limitan ya a las habilidades básicas, sino que, desde la educación primaria —y con más énfasis en la media—, incluyen metas sobre el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, y también de otras cuya importancia se destaca cada vez más, como las llamadas competencias blandas. Reimers y Chung (2016) utilizan la forma de conceptualizar tales habilidades de un grupo del National Research Council, que distingue tres grandes dominios de competencias, con varios subgrupos (*clusters*):

Tabla 1. Competencias para el siglo XXI del National Research Council

Dominios	Sub-grupos de competencias
1. Competencias cognitivas	1. Procesos y estrategias cognitivos 2. Conocimientos 3. Creatividad
2. Competencias intrapersonales	1. Apertura intelectual 2. Ética de trabajo y escrupulosidad 3. Autoevaluación fundamental positiva
3. Competencias interpersonales	1. Trabajo en equipo y colaboración 2. Liderazgo

Fuente: Pellegrino y Hilton, 2012, Tabla 2.2, pp. 32-34.

En México, desde hace tiempo, los planes y programas de estudio establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) han buscado no limitarse a lo más básico, e incorporar los avances internacionales en las diversas asignaturas. La reforma curricular de 1973 incluyó elementos de la gramática estructural y la matemática moderna; la reforma de 1993 retomó ideas constructivistas y socio-constructivistas; las reformas de preescolar,

secundaria y primaria de principios del siglo XXI, que culminaron con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), propusieron un currículo basado en competencias. Los documentos de la reforma educativa que promueve el gobierno federal en el sexenio 2012-2018, en particular el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016a; 2016b), representan un paso más en la misma dirección.

Pero incluir en un plan de estudios metas ambiciosas no basta para que se alcancen. Una reforma curricular es el primer eslabón de una cadena que, para llegar al aula, debe incluir al menos un eslabón de libros de texto y otros materiales que concreten el currículo, preparados centralmente o por maestros y escuelas; y otro de acciones de formación inicial y desarrollo profesional para docentes, que los preparen para poner en práctica lo que dicen los planes y programas, de tal forma que los alumnos consigan alcanzar los aprendizajes esperados.

Un investigador que ha estudiado durante muchos años las reformas educativas, con el fin de entender las razones de sus muchas veces limitados alcances, ha dicho, refiriéndose a los aspectos que los cambios en el currículo no suelen incluir, que:

...crear una estructura curricular que responda preguntas básicas sobre contenidos deja sin respuesta otras preguntas: ¿tienen los maestros la capacidad de enseñar lo esencial? ¿Cómo sabemos si los maestros han enseñado realmente los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas? ¿Cómo sabremos si los alumnos aprendieron lo que se enseñó? (Cuban, 2013: 48).

Según Cuban, en una estructura curricular se pueden distinguir varias capas o niveles: el currículo intencional u oficial, el enseñado por los maestros, el aprendido por los alumnos, y el currículo evaluado por las pruebas. El autor añade que estos niveles no necesariamente coinciden, y que en la realidad lo esperable es que difieran más o menos marcadamente.

Sobre la relación entre el currículo oficial y el enseñado, Cuban advierte que es posible que coincidan en aspectos formales, como “el nombre del curso, contenidos clave y el libro de texto”, pero que, al mismo tiempo, es posible que difieran mucho en cuanto “al contenido real y las lecciones diarias”. Y añade que, aunque todos los docentes digan que siguen los estándares establecidos oficialmente y que

se apegan a la visión pedagógica prevaleciente, al observar lo que ocurre en las aulas es frecuente encontrar que “los maestros de una misma escuela enseñan versiones distintas del mismo curso” (Cuban, 2013: 51).

El currículo aprendido difiere del oficial y del enseñado, pues los estudiantes aprenden otras cosas, además de la información que se enseña, ya que “toman ideas de sus compañeros, copian hábitos y tics de sus maestros, imitan su humor o sarcasmo e intentan ser tan autoritarios o democráticos como los adultos”; lo que Dewey llamaba aprendizaje colateral, y Jackson currículo oculto. El currículo evaluado, por último, dadas las características de las pruebas usadas para valorar el aprendizaje, “es sólo parte limitada del currículo oficial, del enseñado por los maestros y del aprendido por los estudiantes” (Cuban, 2013: 51-52).

En los incisos que siguen complementando la información derivada de las pruebas PISA y sus cuestionarios con aportaciones de otras investigaciones, se exploran los eslabones de la cadena que va del currículo oficial al implementado en las aulas, pasando por los libros de texto y las acciones de formación de docentes.

EL PRIMER ESLABÓN: EL CURRÍCULO OFICIAL Y SUS LIMITACIONES

Como se ha señalado ya, desde la reforma de 1973, y con mayor claridad desde la de 1993, los planes y programas de estudio elaborados para el Sistema Educativo Mexicano por la SEP han buscado incorporar los avances pedagógicos considerados internacionalmente como adecuados, en especial los que denotan los términos constructivismo y socio-constructivismo. Los planes todavía vigentes, que conformaron la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011, no son la excepción.

La pieza esencial de los planes y programas son los contenidos que se deben enseñar en los diversos niveles y grados educativos, que en el caso de la educación básica

mexicana tradicionalmente se han agrupado en las cuatro grandes áreas o campos formativos de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

En cada campo los contenidos se agrupan en materias o asignaturas; y en cada una de ellas se distinguen grados, que en el conjunto de la educación básica son 12 en los tres niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Se distinguen además cuatro periodos, de tres grados cada uno: los tres de preescolar; los primeros tres de primaria y los otros de ese nivel, y los tres de secundaria. Dentro de cada grado hay bloques bimestrales u otras formas de agrupación, como los ámbitos de los contenidos de ciencias naturales: desarrollo humano y cuidado de la salud; biodiversidad y protección del ambiente; cambio e interacciones en fenómenos y procesos físicos; propiedades y transformaciones de los materiales; y conocimiento científico y conocimiento tecnológico en la sociedad.

Además de los contenidos se establecen aprendizajes esperados (que sustituyen a los tradicionales objetivos, término descartado porque se le asocia con el conductismo), pero además los planes de la RIEB tienen otros elementos organizadores que, en conjunto, dan al currículo gran complejidad. Esta característica se agrava por el hecho de que no siempre hay congruencia entre esos elementos, los cuales son desarrollados por grupos diferentes, al parecer con débil coordinación entre unos y otros. Uno de esos elementos corresponde a los estándares curriculares, que buscan definir en forma operacional lo que los alumnos deben ser capaces de hacer al final de los periodos escolares. Otro elemento es el de los rasgos del perfil de egreso, según los cuales quien termina la educación básica debe caracterizarse porque:

a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y

fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011: 39-40).

Además, y como novedad que supuestamente distingue al currículo de la RIEB, se definen competencias a desarrollar en la escuela y a lo largo de la vida, en lo que se advierte la influencia de las propuestas de la OCDE. Se proponen competencias:

- *Para el aprendizaje permanente.* Requieren habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales, aprender a aprender.
- *Para manejo de información.* Requieren identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiársela de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Para manejo de situaciones.* Requieren enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Para la convivencia.* Requieren empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; asertividad; trabajo colaborativo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Para la vida en sociedad.* Requieren decidir y actuar con juicio crítico frente a valores y normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y los derechos humanos; participar considerando implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a

su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011: 38-39).

La complejidad del conjunto descrito es muy grande. Un indicador sencillo, pero elocuente, es el número de páginas (640) que tiene el texto que presenta el conjunto de la RIEB (Acuerdo número 592, 2011), además de que cada uno de los programas de estudio para los grados de la educación básica tiene más de 100 páginas. Por otra parte, precediendo los elementos anteriores, el texto que presenta la RIEB comienza con la enumeración de los principios pedagógicos que la sustentan:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela (Acuerdo número 592, 2011).

El capítulo 4 del Informe 2016 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación es un análisis del currículo de la RIEB, y comienza recordando su papel clave, pues en él “se plantean... las aspiraciones sociales sobre la formación de los estudiantes... se establecen los contenidos por enseñar y se proponen los métodos adecuados para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes” (INEE, 2016a: 136).

Después de resumir las características de los planes de estudio de la educación básica y la media superior, que forman la etapa obligatoria del trayecto escolar, el informe advierte la diferencia que se aprecia entre los principios pedagógicos que supuestamente la sustentan y su contenido real:

...en el currículo de la educación obligatoria existe una tensión entre los planteamientos pedagógicos generales en los planes de estudio y la organización de los contenidos de aprendizaje en cada programa. Si bien... el estudiante está presente como el centro del trabajo de la escuela y el aula —con matices en cada nivel—, y se reconoce al docente como mediador y facilitador de los aprendizajes, conforme se avanza en el trayecto formativo dicha centralidad se desdibuja y gana prioridad la lógica de las disciplinas (INEE, 2016a: 148).

Se añade que “la búsqueda por articular las asignaturas por campos de formación no resultó como se esperaba”; y en relación con la

asignatura de ciencias se precisa que “si bien busca promover un trabajo más interdisciplinar, tiene contenidos que no logran romper la lógica de la disciplina, y no se cumple a cabalidad el propósito declarado de trabajar temas de interés para los jóvenes desde una perspectiva científica” (INEE, 2016: 149).

En lo que se refiere a la extensión y profundidad de los contenidos del currículo, el informe señala que, en general, “los contenidos de aprendizaje propuestos en el currículo mexicano son semejantes a los de otros países”, pero añade que “las principales diferencias radican en la extensión y la profundidad con que se abordan”, e indica que, por lo que se refiere al currículo mexicano “se aprecia, en el conjunto de asignaturas, un exceso de contenidos en relación con el tiempo disponible para su enseñanza” (INEE, 2016a: 152).

El informe presenta luego una serie de datos que reflejan la excesiva cantidad de elementos que contienen los programas de estudio de los niveles de primaria y secundaria de la educación básica, lo que se sintetiza en la Tabla 2.

Tabla 2. Elementos de los programas de estudio de primaria y secundaria

Grado y nivel	Aprendizajes esperados			Contenidos o temas de reflexión			Trabajo con proyectos		
	Español	Mat.	CCNN	Español	Mat.	CCNN	Español	Mat.	CCNN
3° Primaria	52	10	29	117	21	50	82	28	9
4° Primaria	51	14	29	106	24	55	84	38	10
5° Primaria	32	13	29	111	31	58	90	39	11
6° Primaria	56	11	28	115	31	50	94	32	11
1° Secundaria	47	13	40	112	30	33	73	38	14
2° Secundaria	36	13	40	81	30	34	87	35	14
3° Secundaria	50	13	40	112	30	34	92	36	14

Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2016a, Gráficas 4.1, 4.2 y 4.3, pp. 154-155.

Según el informe del INEE, se puede identificar una “lógica de organización de los contenidos” del currículo “a partir de una secuenciación en espiral”, según la propuesta hecha en 1960 por Bruner, la cual parte de

la hipótesis de que “cualquier tema puede ser enseñado de manera efectiva en una forma intelectualmente honesta a cualquier niño, en cualquier etapa de su desarrollo” (1977: 33). Por ello Bruner sostenía que un mismo contenido

debía trabajarse varias veces a lo largo del trayecto escolar, de manera cada vez más profunda, para que al final todos los alumnos lo dominaran plenamente. Pero el INEE advierte que “una revisión cuidadosa permite afirmar que la organización curricular en espiral no se logra, pues se presentan contenidos sin especificar su nivel de profundización, lo cual los vuelve reiterativos” (2016a: 155).

La propuesta de la SEP de nuevos planes y programas para la educación obligatoria de México comienza con la pregunta de por qué es necesaria tal reforma. La respuesta incluye varias razones que coinciden con el análisis anterior: los aprendizajes de los alumnos son deficientes, no cumplen con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que exige la sociedad actual, y no se ofrece una formación integral; además, se afirma que el currículo se concibe más desde la lógica interna de las asignaturas académicas y deja de lado las necesidades de formación de los educandos, es muy extenso y no ayuda a que los alumnos profundicen con suficiencia en los temas, además de que es poco flexible (SEP, 2016b).

La propuesta bebe de tres fuentes: una filosofía de la educación que se define como humanista; una visión de los desafíos de la sociedad del conocimiento; y las aportaciones de las ciencias de la educación. Pretende prestar atención al desarrollo de las competencias de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, y en la educación media superior también a la de aprender a hacer (SEP, 2016b).

La propuesta define el perfil de egreso de la educación básica mediante diez rasgos deseables, según los cuales el egresado:

- a) se comunica con confianza y eficacia;
- b) desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad;
- c) tiene iniciativa y favorece la colaboración;
- d) muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente;

- e) posee autoconocimiento y regula sus emociones;
- f) sabe acerca de los fenómenos del mundo natural y social;
- g) aprecia la belleza, el arte y la cultura;
- h) cultiva su formación ética y respeta la legalidad;
- i) asume su identidad y favorece la interculturalidad;
- j) emplea habilidades digitales de manera pertinente.

Más allá de diferencias en la expresión particular, el principal cambio respecto a los rasgos del perfil de egreso de la RIEB probablemente sea la mención a la educación emocional.

La propuesta incluye también orientaciones sobre el enfoque didáctico a seguir, congruentes con las ideas pedagógicas constructivistas, que se recogen en 14 principios:

- a) enfocarse en el proceso de aprendizaje;
- b) tener en cuenta los saberes previos del alumno;
- c) diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado;
- d) reconocer la naturaleza social del conocimiento;
- e) dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante;
- f) favorecer la cultura del aprendizaje;
- g) ofrecer acompañamiento al aprendizaje;
- h) reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal;
- i) promover la relación interdisciplinaria;
- j) entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación;
- k) superar la visión de disciplina como mero cumplimiento de las normas;
- l) modelar el aprendizaje;
- m) mostrar interés por los intereses de los alumnos; y
- n) revalorizar y redefinir la función del docente (SEP, 2016b).

Un elemento novedoso, obviamente enfocado a enfrentar el problema del exceso de contenidos de los currículos anteriores, es el esfuerzo explícito de identificar contenidos prioritarios, a partir de cuatro criterios:

- La naturaleza de los contenidos, para privilegiar los que difícilmente se aprenden fuera de la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían lagunas difíciles de subsanar en aspectos cruciales para la vida.
- La diferencia entre información y aprendizaje, para dar prioridad a los contenidos que desafíen el tiempo y sean poco afectados por la variabilidad humana.
- El balance entre cantidad de temas y calidad de los aprendizajes, privilegiando temas fundamentales que propicien la calidad del conocimiento y el entendimiento.
- La familiaridad del maestro con los temas de enseñanza, pues sólo con un conocimiento profundo de los contenidos que se impartirán se conseguirá que los alumnos logren aprendizajes de calidad (SEP, 2016b).

La propuesta desarrolla los contenidos de los distintos campos formativos e incluye una distribución del tiempo lectivo; destaca el principio de flexibilidad. Finalmente señala varias condiciones que implica la gestión del currículo en educación básica.

Esta breve descripción de la Propuesta curricular para la educación básica 2016 deja ver que su elaboración tuvo en cuenta las limitaciones de currículos anteriores, y en especial del currículo de la RIEB. Habrá que esperar a que se lleve a la práctica para ver si se evita la falta de congruencia que se manifestó en el pasado entre los planteamientos generales y su concreción en los materiales de apoyo para alumnos y maestros y, sobre todo, si se traduce en cambios significativos de las prácticas que tienen lugar en el aula, y luego

en los aprendizajes de los estudiantes. En la terminología de Cuban (2013), si se consigue que el currículo enseñado por los maestros, el aprendido por los alumnos y el evaluado por las pruebas coincidan con el currículo intencional u oficial.

ENTRE EL CURRÍCULO OFICIAL Y EL IMPLEMENTADO: LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

En el capítulo IV de la obra citada de Reimers y Chung, Cárdenas (2016) realiza un análisis de contenido de materiales de referencia para los maestros de primaria (libros de texto y guías para el maestro), para ver en qué medida se concretan en éstos las directrices generales que se dice orientaron el desarrollo del currículo.

Aunque reconoce la limitación de no haber observado la práctica docente, el autor del capítulo destaca que “los materiales de apoyo para los docentes en México incluyen una descripción detallada de los resultados de aprendizaje que deben alcanzarse en cada materia y grado” (Cárdenas, 2016: 177), lo que puede sustentar una inferencia sobre la posible presencia en el aula de actividades orientadas a fomentar la adquisición de las competencias que establece el currículo de la RIEB.

El análisis toma como referentes las competencias del siglo XXI, según la propuesta del National Research Council, que distingue competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales (Pellegrino y Hilton, 2012). Utilizando un esquema de codificación con definiciones operativas que concretan las tres competencias, el análisis implicó la revisión exhaustiva “de los libros de texto y materiales de referencia de los maestros para los seis grados y todas las materias... a fin de identificar los aprendizajes esperados relacionados con las habilidades del siglo XXI” (Cárdenas, 2016: 178, nota 35).

Los principales resultados se sintetizan en la Tabla 3, que muestra la proporción de

aprendizajes esperados asociados a las competencias del siglo XXI (AE21) sobre el total de aprendizajes esperados (total de AE), en todas

las asignaturas de los seis grados de la educación primaria.

Tabla 3. Porcentaje de AE21 sobre el total de AE en los grados de primaria

Asignaturas	Grados					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Español	8.96	8.69	9.61	7.84	13.2	9.43
Matemáticas	0	0	0	0	0	0
Naturaleza y sociedad	3.22	8.8	—	—	—	—
Ciencias naturales	—	—	3.5	0	0	0
Geografía	—	—	0	5.26	5.26	0
Historia	—	—	—	15	0	0
Form. cívica y ética	45	35	30	—	25	15.0
Educación física	26	20	20	26.66	33.33	26.66
Educación artística	0	15.0	5	0	0	0

Fuente: Cárdenas, 2016, Cuadro IV.2, p. 181.

Puede apreciarse que la asignatura de formación cívica y ética, y la de educación física, son las únicas que presentan regularmente cifras importantes; en español la proporción se sitúa cerca de 10 por ciento en todos los grados. Hay algunas cifras en otras materias, y una proporción nula en bastantes casos, incluyendo matemáticas en todos los grados.

Los datos más detallados muestran, además, la distribución entre los tres grandes dominios de competencias; al respecto, el autor advierte que los mayores porcentajes en formación cívica y ética y educación física se entienden porque muchos tienen que ver con acciones para valorar la diversidad y la salud personal, el trabajo en equipo y la enseñanza de medios para lograr acuerdos colectivos. El autor resume las conclusiones de su análisis en estos términos:

La proporción de AE21 y su distribución entre los diferentes grados y materias sugieren una falta de planificación integral respecto a la inclusión de competencias del siglo XXI en el currículo... así como la existencia de una brecha entre la definición formal de los

objetivos educativos y las prácticas de enseñanza que han de ser desarrolladas por los maestros, al menos cuando se basan en lo indicado por los materiales de referencia para los docentes (Cárdenas, 2016, 182-183).

El informe 2016 del INEE aporta elementos que complementan el análisis de Cárdenas, ya que ahí se señala que en el currículo de la RIEB, además de los contenidos de los programas de cada materia, se incluyen otros temas considerados relevantes o emergentes, relacionados con diversidad, interculturalidad, equidad de género, educación para la salud, educación sexual, ambiental, financiera y del consumidor; prevención de la violencia escolar, educación vial, en valores, ciudadanía y educación para la paz y los derechos humanos, y añade:

A pesar de estar asociados con aspectos de importancia para el país, al no ser contenidos propios de alguna asignatura, suele ocurrir que no se incluyan en los libros de texto —referentes para el trabajo en el aula—, por lo que en la práctica son poco atendidos (INEE, 2016a: 156).

El informe dice que las concepciones pedagógicas referidas como fundamentos para el desarrollo del currículo parecen congruentes con las que hoy se consideran adecuadas, pero que para su concreción en el aula no se toman en cuenta de manera explícita consideraciones como el tamaño de los grupos, que en algunos niveles y contextos son todavía demasiado grandes. Debido a lo anterior, es difícil poner en práctica las sugerencias didácticas generales, y en el currículo no se dan orientaciones específicas para ello.

Según el INEE, las orientaciones didácticas para docentes “en algunas asignaturas, grados y niveles son muy generales y en otras son demasiado detalladas”, por lo que el papel del docente en unos casos se concibe como el de “un orientador del aprendizaje”, y en otros como simple “ejecutor de los procedimientos que señalan los documentos curriculares”. Se identifica también “falta de congruencia entre la explicitación de finalidades generales y las acciones que se pide realizar a los alumnos para demostrar la integración de los saberes referidos a las competencias”, y se advierte que este término se maneja de manera imprecisa, “pues alude tanto a un conjunto de tareas concretas que se espera que realice el alumno como a la integración de conceptos, procedimientos y actitudes” (INEE, 2016a: 157).

El informe del INEE subraya que casi no se tiene en cuenta que hay que adecuar el currículo a las condiciones de cada escuela, y que no se dan recomendaciones para hacerlo. Para apreciar la importancia de esto el INEE recuerda que:

Del total de escuelas primarias en el país, cerca de 44 por ciento son unitarias o multigrado, es decir, sus maestros deben trabajar con los programas de estudio de dos o más grados. Por su parte, una quinta parte de las telesecundarias son multigrado, por lo que un mismo maestro, además de atender todas las asignaturas, debe hacerlo para más de un grado. A pesar de las diferencias en la

organización de la oferta educativa en este tipo de planteles, no existen planes y programas específicos para apoyar el trabajo docente en este contexto (INEE, 2016a: 159).

Otros elementos que menciona el informe del INEE incluyen que:

- La diversidad de finalidades, la cantidad de contenidos... y la disposición de un determinado tiempo en cada periodo escolar se contraponen con las formas de enseñar que se sugieren para consolidar aprendizajes reales y duraderos.
- La gran cantidad de información contenida en los planes y programas, no siempre clara y orientadora, puede promover que los maestros opten por centrar su trabajo en los libros de texto y hagan a un lado los programas de estudio.
- Sobre el tema de evaluación de los aprendizajes, se identifica una consistencia en el discurso sobre el valor de la evaluación formativa... en algunos programas incluso se sugieren herramientas para la evaluación, aunque no siempre es clara su relación con los aprendizajes esperados ni se identifican orientaciones para utilizarla en beneficio de mejores aprendizajes (INEE, 2016a: 158).

Finalmente, el análisis del currículo del informe del INEE llega a la siguiente conclusión:

...es posible afirmar que existe un problema de desarticulación entre el plan de estudios y los programas por asignatura, pues los principios pedagógicos establecidos en el primero se desdibujan y en ocasiones desaparecen en las propuestas específicas por asignatura, a partir de las cuales se desarrollan los materiales para los alumnos y las actividades de aprendizaje (INEE, 2016a: 158).

EL ESLABÓN MÁS DÉBIL: LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Para que los materiales que concretan el currículo oficial puedan orientar eficazmente el trabajo cotidiano del maestro deben ser bastante precisos y tener en cuenta la diversidad de condiciones en que tiene lugar ese trabajo, lo que no parece ocurrir con los materiales a que se refiere el inciso anterior. Es claro, en todo caso, que las metas propuestas en el currículo oficial sólo podrán hacerse realidad en las que logren los estudiantes —el currículo aprendido— si lo propician las prácticas docentes —el currículo enseñado— y si los alumnos tienen las condiciones mínimas, personales y familiares, que lo permitan.

Muchas veces, sin embargo, las prácticas docentes no son congruentes con los enfoques pedagógicos propuestos por el currículo oficial. Una revisión de literatura sobre enseñanza de ciencias naturales (Martínez Rizo y Chávez Ruiz, 2015) muestra que en México los trabajos que la estudian son escasos y no dan una visión suficiente del grado en que las nuevas concepciones del aprendizaje y la enseñanza se ponen en práctica en las aulas.

Los pocos trabajos que utilizan acercamientos estructurados se basan en encuestas o entrevistas semi-estructuradas, y estudian principalmente las concepciones que tienen los docentes sobre la ciencia y los métodos de enseñarla. Se reporta que predominan prácticas “tradicionales” asociadas a procesos cognitivos y pedagógicos de naturaleza rutinaria y memorística, como escuchar al maestro, y leer el libro de texto, subrayarlo y copiar partes de él, entre otras (Flores Camacho, 2012; Martínez Rizo y Chávez Ruiz, 2016). En las actividades de laboratorio se encuentra también la presencia recurrente de “experimentos” que se reducen a que los estudiantes sigan al pie de la letra listados simples y rígidos de instrucciones, sin comprender el sentido de lo que hacen, descubrir errores, o relacionar

resultados con teorías y principios científicos (Chamizo, 2012).

Otros estudios (v. gr. Candela, 1990; 1991; 1996, 1999) usan acercamientos etnográficos e investigan a fondo la naturaleza de las prácticas de enseñanza, pero con pocos casos, no representativos. Estos trabajos reportan prácticas docentes que implican el reconocimiento por el maestro de que los estudiantes tienen ideas propias previas sobre los contenidos, más o menos distantes de las correspondientes nociones científicas, lo que hace necesario utilizar diferentes estrategias didácticas. Como ocurre en otros países, esos estudios sugieren que en las aulas mexicanas se desarrollan cada vez más procesos de diálogo, a través de los cuales el maestro y los alumnos “negocian” el sentido de las nociones utilizadas.

Los trabajos revisados, sin embargo, no ofrecen una base sólida para evaluar la frecuencia relativa de prácticas tradicionales o innovadoras en las escuelas mexicanas y su calidad, dado el número de casos cubiertos en los trabajos cualitativos, y el tamaño reducido y la poca representatividad de las muestras utilizadas en los estudios de enfoque estructurado, además de las limitaciones de los instrumentos empleados en estos últimos.

Candela *et al.* (2012) y Guerra (2012) señalan que el currículo mexicano de ciencias ha buscado superar enfoques tradicionales y retomar ideas constructivistas, al poner en el centro al alumno, al reducir el número de contenidos, al enfatizar la reflexión en vez de la memorización, y al concebir el papel del maestro como guía de procesos de construcción de conocimientos, y no como trasmisor de información. Todo esto coincide con los modelos modernos de enseñanza de ciencia que buscan promover competencias complejas y procesos cognitivos de alto nivel, pero su aplicación en el aula lleva tiempo, ya que no es fácil que los docentes modifiquen prácticas a las que están acostumbrados, como ha advertido Guerra:

No debiera perderse de vista que las reformas curriculares más estudiadas, como la que se implementó en Inglaterra en 1989, sugieren que se requiere de entre 10 y 15 años para observar cambios sustanciales en el sistema educativo en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los estudiantes (2012: 87).

Las prácticas docentes, desde luego, reciben la influencia de otros factores, entre los que destaca la formación inicial de los futuros maestros, y las acciones de desarrollo profesional para docentes en servicio. En México hay poca investigación al respecto, pero parece haber suficiente evidencia no sistemática para sostener la afirmación de que en ambos casos hay fallas importantes. Son conocidas las carencias de las escuelas normales, y también las de muchos programas de actualización para maestros en servicio.

Según Guerra, en México, una condición necesaria para cambiar la enseñanza en las aulas es hacerlo en las escuelas normales, pero éstas “siguen ancladas en las añejas prácticas” (2012: 83), además de que hay inconsistencia de los planteamientos teóricos del currículo respecto de “la cantidad de contenidos prescritos que... sirven de base para la elaboración de materiales de apoyo a la enseñanza, como libros de texto” (2012: 90); estos últimos son el recurso del que dependen básicamente los maestros para organizar su enseñanza.

Con base en un trabajo de Atkin y Black (2003), Atkin señala que se observa con frecuencia que las nuevas ideas propuestas en los planes de estudio no logran transformar las prácticas pedagógicas de manera sostenida, y que una parte significativa de la responsabilidad al respecto debe atribuirse a la falta de esquemas de formación en servicio que apoyen procesos graduales y sistemáticos de introducción de las propuestas curriculares innovadoras. Debe tenerse presente, además, que modificar las prácticas de enseñanza implica que también cambien las “concepciones

y saberes que tienen los maestros de lo que son las ciencias y lo que implica enseñarlas, y que analizar las prácticas docentes en su contexto es punto de partida para cualquier transformación y mejoramiento de la calidad de la enseñanza” (Guerra, 2012: 90).

En la introducción de la obra antes citada de Reimers y Chung, llaman la atención sobre

...dos carencias importantes en la manera como los sistemas educativos crean oportunidades para que los estudiantes aprendan lo que necesitan: que los programas de formación de maestros y de líderes educativos no sólo se basan en teorías del pasado, sino que también se imparten de modo obsoleto, como la instrucción memorística basada en la repetición (2016: 26).

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de las pruebas PISA muestran que, como ocurre en la mayoría de los países que han participado en esos ejercicios, los niveles de aprendizaje de los jóvenes mexicanos no han cambiado significativamente entre 2000 y 2015. Por otra parte, los análisis usuales de esos resultados, con la información de pruebas y cuestionarios de contexto, muestran el peso de los factores del contexto socioeconómico, pero por lo que se refiere al ámbito de la escuela, la poca información que se recoge no permite apreciar la influencia de aspectos tan importantes como el currículo, los libros de texto y las prácticas docentes. Para apreciar el peso de este tipo de factores en este artículo se utilizaron otros trabajos.

La investigación internacional permite afirmar, en particular, que las prácticas docentes son un factor más importante que la escolaridad o la antigüedad de los maestros, en cuanto a su influencia en el aprendizaje, y que, además, son una variable especialmente difícil de observar confiablemente y de transformar a fondo, por lo que cualquier reforma educativa debería prestarles atención

prioritaria, si quiere que el currículo oficial llegue realmente al aula.

Cuban señala que “el impacto de nuevos cursos, materiales y actividades de actualización sobre las prácticas de enseñanza y las clases diarias en el aula es poco claro” (2013: 65), y cita cuatro conclusiones de un trabajo de Welch (1979, cit. en Cuban, 2013) sobre el impacto de los cambios curriculares en el aprendizaje, para el caso particular de ciencias naturales. Las dos primeras conclusiones, positivas, señalan que, con suficiente apoyo y recursos, se pueden canalizar los esfuerzos de científicos profesionales con el propósito de resolver problemas de las escuelas, y que esos esfuerzos pueden producir materiales instruccionales de una calidad sin precedentes. Las otras dos conclusiones son:

El sistema educativo es muy estable; los esfuerzos de cambio tienen poco impacto. El impacto del currículo explica muy poco de la variación del aprendizaje de los estudiantes. A pesar de que se han gastado millones de dólares... el aula de ciencias actual es muy poco diferente de la de hace 20 años. Aunque pueda haber nuevos libros e ingeniosos aparatos, el funcionamiento cotidiano de las clases permanece básicamente inalterado (Welch, 1979: 303, cit. en Cuban, 2013: 67).

La conclusión a la que llega Cuban, basada sobre todo en sus análisis de reformas educativas en el contexto estadounidense, coincide con lo que menos sistemáticamente puede observarse respecto a procesos análogos en el sistema educativo mexicano:

Cuando cambian la capa exterior de la estructura curricular, los tomadores de deci-

siones confían en haber mejorado —incluso reformado— el currículo en su totalidad. Creen que los maestros enseñarán más y mejor, que los estudiantes aprenderán, y que los puntajes de las pruebas reflejarán esas mejoras. Y cuando los resultados esperados no se concretan en las clases impartidas en el aula y en los resultados de los estudiantes, sobreviene la confusión, la incomodidad y la desilusión, tanto entre los reformadores como entre los actores involucrados y entre el público (Cuban, 2013: 53).

La primera edición de la obra ya citada de Jerome Bruner (1977) —publicada en 1960—, marcó un hito en los trabajos sobre enseñanza de las ciencias. Cuando la obra se reeditó, su autor escribió un nuevo prefacio en el que comenta las razones por las que durante casi dos décadas había seguido incubando las mismas ideas. La última de esas razones que el autor comenta no es otra que la producción de un currículo. Al respecto dice Bruner:

Cualquier persona que se ha dedicado a tal empresa probablemente aprende muchas cosas, pero con suerte aprende también una muy importante: un currículo es más para los maestros que para los alumnos. Si no puede cambiar, mover, perturbar, informar a los maestros, no tendrá efecto alguno sobre aquellos a quienes los docentes enseñan. Tiene que ser, primero y ante todo, un currículo para los maestros. Si consigue tener algún efecto en los alumnos lo tendrá por haber tenido algún efecto en los maestros. La doctrina de que un currículo bien forjado es un tipo de cuerpo de conocimiento “a prueba de profesores” para que llegue incontaminado a los estudiantes es un absurdo (1977: XV).

REFERENCIAS

- Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, México, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 2011.
- ATKIN, J. Mayron y Paul Black (2003), *Inside Science Education Reform. A history of curricular and policy change*, Nueva York, Columbia University-Teacher College.
- BRUNER, Jerome S. (1977), *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- CANDELA, Ma. Antonia (1990), "Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria", *Investigación en la Escuela*, núm. 11, pp. 11-23.
- CANDELA, Ma. Antonia (1991), "La argumentación en la construcción social del conocimiento escolar", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 13-28.
- CANDELA, Ma. Antonia (1996), *La construcción de la ciencia en la interacción discursiva del aula*, México, CINVESTAV-Departamento de Investigaciones Educativas.
- CANDELA, Ma. Antonia (1999), *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*, Tesis Doctoral, México/Buenos Aires/Barcelona, Paidós.
- CANDELA, Ma. Antonia, Armando Sánchez y Clara Alvarado (2012), "Las ciencias naturales en las reformas curriculares", en Fernando Flores-Camacho (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*, México, INEE, pp. 11-32.
- CÁRDENAS Denham, Sergio (2016), "Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México", en Fernando Reimers y Connie K. Chung (eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 163-194.
- CHAMIZO, J. Antonio (2012), "La enseñanza de las ciencias en la escuela: los trabajos prácticos", en Fernando Flores Camacho (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*, México, INEE, pp. 129-140.
- CUBAN, Larry (2013), *Inside the Black Box of Classroom Practice. Change without reform in American education*, Cambridge, Harvard Education Press.
- FLORES Camacho, Fernando (2012), "Conocimientos, concepciones y formación de los profesores", en Fernando Flores Camacho (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*, México, INEE, pp. 113-128.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016a), *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016b), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México, SEP.
- GUERRA Ramos, Ma. Teresa (2012), "El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes", en Fernando Flores Camacho (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*, México, INEE, pp. 79-92.
- INEE (2016a), *La educación obligatoria en México. Informe 2016*, México, INEE.
- INEE (2016b), *México en PISA 2015*, México, INEE.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe y Yolanda Chávez Ruiz (2016), *Enseñanza de matemáticas y ciencias. Investigaciones mexicanas en educación básica*, Aguascalientes, UAA (mimeo).
- PELLEGRINO, James W. y Margaret L. Hilton (eds.) (2012), *Education for Life and Work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*, Washington DC, National Academies Press.
- REIMERS, Fernando y Connie K. Chung (2016), "Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI", en Fernando Reimers y Connie K. Chung (eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-38.
- TIBERGHIEEN Andrée, Jacques Vince, Pierre Gaidioz y Didier Coince (2011), "Professional Development of Teachers and Researchers in Collaborative Development of Teaching Resources", en Cedric Linder, Leif Östman, Douglas A. Roberts, Per-Olof Wickman, Gaalen Erickson y Allan MacKinnon (eds.), *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*, Nueva York/Londres, Routledge, pp. 255-271.

Génesis de la juventud de los estudiantes universitarios

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA*

El objetivo de este texto es ponderar la capacidad de agencia de los estudiantes. La trama se sitúa en la época medieval, cuando se fundó la universidad. En este momento se dio inicio al proceso de construcción social de la juventud y el ser juvenil de los estudiantes fue uno de sus detonantes. Se define juventud desde una corriente sociocultural que implica considerar que la edad es una condición necesaria, pero no suficiente, para tener juventud. Se afirma que no sólo han sido las estructuras ni los procesos de socialización los que han convertido a los estudiantes universitarios en juventud, sino que ellos han jugado un papel activo en su construcción. Y se plantea la necesidad de reconocer que las personas jóvenes están sometidas a una serie de tensiones y contraposiciones, simbólicas y estructurales, respecto al mundo adulto. Las fuentes de información provienen de la historiografía y de obras literarias.

This text sets out to explore students' capacity for agency. The issue dates back to the medieval period, when universities were founded. This paper argues that this time marked the juncture when the social construction of youth began, and it was the youthfulness of students that triggered this development. Youth is defined from a sociocultural standpoint where age is a necessary —but insufficient— condition for being a youth. This calls for recognition that young people are subjected to a series of symbolic and structural tensions and contrasts vis-à-vis the adult world. The information is sourced from historiographical and literary works.

Palabras clave

Universidad
Juventud
Estudiantes
Jóvenes
Sujetos sociales
Análisis histórico

Keywords

University
Youth
Students
Young persons
Social subjects
Historical analysis

Recepción: 24 de enero de 2017 | Aceptación: 24 de julio de 2017

* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Es miembro del Seminario de Educación Superior (SES) y del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), ambas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Sociología. Líneas de investigación: educación superior y jóvenes universitarios; condición juvenil en Latinoamérica; educación superior y desarrollo local. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con H. Muñoz García), "¿Qué pasa con los académicos?", *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 180, pp. 1-23; (2015, coord.), *Jóvenes_estudiantes@unam.mx. Realidades y representaciones de l@s estudiantes de licenciatura*, México, M.A. Porrúa/UNAM. CE: ma_herlinda@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

En el campo de la investigación en educación los trabajos sobre estudiantes universitarios son numerosos y, desde hace relativamente poco, también aquéllos que se enfocan en temas relacionados con la juventud y los jóvenes.¹ Por su parte, la “juvenología” depositó en los estudiantes las primeras representaciones y significaciones de la juventud, pero en ambos terrenos, los análisis y discusiones respecto a la construcción juvenil de los propios estudiantes han sido escasos. Aunque las categorías “estudiantil” y “universitario” suelen aparecer vinculadas con la actuación política de los jóvenes en movimientos sociales, se ha dado poca visibilidad al involucramiento activo del “ser juvenil” de los estudiantes en la construcción de las instituciones, en particular de la universidad y de la propia juventud.

El objetivo de este texto es ponderar el despliegue de la agencia juvenil de los estudiantes en la emergencia del *actor social*² llamado “juventud”, a través de su participación en la fundación de la primera universidad europea. Con tal ponderación, el paso a la modernidad ya no aparece como trance fundacional de la juventud, sino como un tiempo en el que se institucionaliza la prescripción a los estudiantes para que limiten su ser juvenil, del cual la sociedad desconfía y recela, como siempre.

La mayoría de los textos que tocan la juventud como tema de estudio ubican el surgimiento de esta categoría social en la modernidad, en

Europa, durante la Ilustración, en el Siglo de las Luces. Su surgimiento se atribuye a las revoluciones burguesas y al desarrollo del capitalismo, y se vincula directamente con los cambios en el modo de producción y de la división del trabajo, necesidades y relaciones sociales y culturales que llegaron junto con esos cambios. Asimismo, se considera que la escuela y la escolarización han jugado un papel muy importante en la construcción de este grupo social, y se presenta a los estudiantes como los primeros jóvenes que fueron visualizados como juventud.

Desde esta perspectiva, suele decirse que la juventud moderna fue inventada como resultado del auge de la pedagogización que colocó a la institución escolar, incluida la universidad, en un lugar central dentro de la sociedad. En este marco, se ponderan las contribuciones que a finales del siglo XVIII hiciera Rousseau a través de su obra filosófica *Emilio*.³ Se afirma que, bajo la influencia de esta corriente de pensamiento, la escuela se institucionalizó y la sociedad prescribió a los jóvenes la obligación de estudiar y permanecer en estado de *moratoria social*⁴ hasta aprender a dominar sus instintos naturales y a ser buenos ciudadanos. Fue entonces cuando en el escenario social apareció la imagen de “una” juventud, asociada a la identidad de estudiante, que omite la condición social y cultural diferenciada de los y las jóvenes. Lo anterior condujo a hacer invisibles a las “otras” juventudes.⁵

Es importante subrayar que este texto parte de lo mencionado; los indicios históricos

1 En este trabajo se hace uso del masculino como genérico que agrupa a hombres y mujeres. Comprendo que esto da lugar a que se me acuse de utilizar un lenguaje sexista y discriminatorio de lo femenino. Aclaro que mi postura y voluntad es ser incluyente.

2 Alain Touraine (2000) define la categoría sociológica de “actor” como aquél que modifica el ambiente material y, sobre todo, social en el cual está colocado, ya sea que transforme la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales.

3 Con este argumento da inicio la “Introducción” escrita por José Antonio Pérez Islas en el libro *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (Pérez et al., 2008). Rousseau escribió *Emilio* en 1762, y desde su primera publicación ha habido varias ediciones.

4 El concepto de “moratoria social” fue acuñado por Erik Erikson a finales de los años cincuenta del siglo XX. Refiere a un “tiempo de espera” o “campo de pruebas” necesario para que los individuos, en su desarrollo como personas, fijen una identidad, reflexionen y lleven a cabo procesos de aprendizaje (Erikson, 1972).

5 El paso del concepto juventud al de juventudes, en plural, no sólo está referido a una cuestión de número o cantidad, sino a la epistemología de “lo juvenil”, que exige mirar el mundo social desde la diversidad, la heterogeneidad y la complejidad; se reconoce que no es lo mismo ser joven en el campo que en la ciudad, en la calle que en la escuela, rico que medianamente rico o pobre, joven mujer u hombre, etcétera, y todas éstas y las demás características

que existen demuestran que es cierto. De hecho, entre quienes nos dedicamos al estudio de los jóvenes, la idea de que la juventud es un producto de la modernidad se encuentra naturalizada. En los circuitos científico-sociales la ubicación del surgimiento de la juventud en esta época histórica y en los albores del capitalismo ha sido interiorizada y tiende a ser captada como *modalidad dóxica*, en tanto que es percibida como evidente (Husserl, 1980).

Quiero resaltar que acepto que “la” juventud es resultado de la determinación que ejercieron las estructuras sociales que la produjeron, mediante los mecanismos de internalización a los que se refiere el concepto de socialización; pero no sólo han sido las estructuras ni los procesos de socialización los que han convertido a los estudiantes universitarios en juventud, sino que ellos han jugado un papel activo en su construcción. A fin de dejar claro el papel de los estudiantes como generadores de su identidad juvenil, este texto comienza en la época medieval.⁶

Algunos autores se han ocupado de los antecedentes de la juventud señalando que en sociedades primitivas y premodernas han existido “unos no niños, pero tampoco adultos” que han sido denominados y significados de maneras distintas. Maritza Urteaga (2011) cita los trabajos de Lévi y Schmitt, y los de Carles Feixa, para afirmar que en tales sociedades existió conciencia de que estas personas cuentan con características naturales propias, y que es posible imponerles demandas y tareas que definen y canalizan su comportamiento como “jóvenes”, lo que demuestra que, previamente a su conceptualización moderna, existió la juventud como realidad empírica.

Efectivamente, Feixa (1998) construyó modelos o tipos ideales de juventud a través de

la historia. De acuerdo con los tipos de sociedad identificó a los *púberes*, en las sociedades primitivas sin Estado; a los *efebos*, en las ciudades-Estado griegas; a los *mozos* en las sociedades campesinas preindustriales; a los *muchachos* en la primera industrialización; y a los *jóvenes* en las sociedades modernas. En esta clasificación, ¿dónde quedan los estudiantes de las universidades medievales? Como se verá más adelante, ellos recibieron (gestionaron, aceptaron, se revelaron, se sublevaron o avanzaron) demandas, privilegios, proscipciones y prescripciones específicos emanados de los poderes en turno.

Hay que decir que Sergio Balardini (2000) sí otorga a los estudiantes medievales un lugar en la historia de la juventud. Identifica a quienes fundaron la universidad de Bolonia utilizando la categoría de *cuasi-juventud*⁷ y los sitúa como antecedente de la juventud moderna. Pero si bien es cierto que los identifica, habla muy poco de ellos y apenas los visualiza a manera de sujeto activo dentro del proceso de invención de la juventud. Señala a las instituciones, la escuela, la familia y la niñez como las progenitoras de este grupo social, y afirma que “sin estas tres instituciones típicamente burguesas no habría juventud, tal cual nosotros la conocemos actualmente” (Balardini, 2000: 11-12). Esta afirmación —que pondera el papel de las instituciones sobre el de los sujetos jóvenes— es frecuente en los estudios sobre el origen del concepto y de la realidad empírica de la juventud moderna.

Para efectos de descifrar la relación entre los estudiantes universitarios y la juventud es necesario precisar los conceptos de partida. El lector ya debe haber intuido que “juventud” y “jóvenes” no son lo mismo. Como bien dice Balardini (2000: 11): “jóvenes siempre hubo,

tomadas en sus múltiples e imbricadas combinaciones. El presente artículo, por lo general, utiliza la noción en singular porque alude a la condición social juvenil referida a su significación respecto de la identidad universitaria. No se desconoce, sin embargo, que la juventud no es un fenómeno universal, ni una condición social diversificada.

⁶ Desde nuestro entender, las acciones y comportamientos juveniles de los primeros estudiantes universitarios ayudan a comprender el paso del *homo religiosus* al hombre de la existencia profana, así como la aparición del *homo oeconomicus*, el cual representa la propuesta humana del capitalismo y ha servido de modelo para construir el vínculo institucional entre la juventud y los estudiantes.

⁷ Utiliza el mismo término para referirse a los efebos de Atenas y Esparta.

mientras que juventud no. La juventud es un producto histórico resultado de relaciones sociales y de poder que son las que producen este ‘actor social’”. Es muy importante comprender esto, de entrada, porque este artículo afirma que los estudiantes que fundaron la primera universidad eran jóvenes —no precisamente por su edad, sino por su condición social e identidad— que aprovecharon su condición estudiantil para desplegar su agencia juvenil para fundar la universidad, e inauguraron así el proceso de construcción de la juventud.

La juventud ha sido definida de varias maneras, según diferentes abordajes conceptuales.⁸ Al revisar la producción académica al respecto pueden encontrarse diversas reflexiones; me parece pertinente citar aquí la advertencia de Taguena:

No hay que olvidar que cualquier definición sustantiva de lo juvenil es algo parcial, ya que el concepto es difícil de anclar en realidades concretas que le den identidad desde categorías bien definidas que no caigan en estereotipos caducos de antemano (2009: 11).

Tomando como punto de partida esta advertencia, cabe hacer notar que la definición a la cual se adhiere este texto está orientada por el objetivo teórico-metodológico de situar el inicio del proceso de construcción de la juventud en una temporalidad social concreta que lo haga significativo desde su propia historicidad, a partir de la convicción de que la universidad es resultado del despliegue de la identidad juvenil de los estudiantes.

Nuestra definición se inscribe en la corriente sociocultural que pone el énfasis en la capacidad de agencia de los sujetos. Implica considerar que la edad es una condición necesaria —pero no suficiente— para tener juventud; exige reconocer que las personas que se encuentran en el rango de edad que las identifica como jóvenes están sometidas a una serie de tensiones y contraposiciones, simbólicas y estructurales, respecto al mundo adulto y a sus instituciones, que dan por resultado un proceso de producción de juventud referido ya no concretamente a la producción de los jóvenes, sino a la producción de sujetos en “condición juvenil”.⁹

A la luz de esta definición es posible visibilizar el proceso de construcción de juventud en correspondencia con los conflictos de poder/autoridad y por el control de recursos entre las generaciones, así como con la rebeldía, adecuación, propuestas y luchas que los jóvenes libran frente a los adultos y sus instituciones. Así, se torna posible comprender que hay dos tipos ideales de juventud, que empíricamente se conjugan e imbrican: la juventud construida por los adultos (juventud en sí) y la producida desde los propios jóvenes (juventud para sí).

Los estudiantes medievales que participaron en la fundación de la primera universidad construyeron juventud en tanto que tuvieron conciencia de su poder grupal, retaron a los poderes en turno y, luchando por sus intereses particulares, se movilaron y se apropiaron de objetos materiales y simbólicos necesarios para negociar con las instituciones y las estructuras. Por su parte, los adultos (la Iglesia, la monarquía,

⁸ Para obtener una visión más o menos completa de las distintas posturas que existen al respecto puede consultarse el texto de Taguena, 2009.

⁹ “Condición juvenil” es una categoría central en los estudios socioculturales de la juventud. Alude a la importancia de analizar lo juvenil dentro del contexto social y relacional específico. Reguillo (2010) pondera la dependencia de las estructuras sociales y destaca también la importancia de lo subjetivo como constitutivo del papel de los jóvenes como actores sociales. En palabras de esta autora: “la condición juvenil es un concepto que posibilita analizar, de un lado, el orden y los discursos prescriptivos a través de los cuales la sociedad define lo que es ‘ser joven’ y, de otro, los dispositivos de apropiación o resistencia con que los jóvenes encaran estos discursos u órdenes sociales” (Reguillo, 2010: 402).

el municipio, los doctores, maestros, etcétera), poco a poco, a través de distintas estrategias, fueron adueñándose de la universidad y opacando el protagonismo de los estudiantes. Así las cosas, puede interpretarse que el proceso de construcción de juventud comenzó en la Edad Media, en el campo educativo, a través de la disputa por la apropiación de las universidades y de lo que en ellas se produce, incluyendo a la juventud.

Se debe aclarar que el concepto “universitarios”, puesto después de la palabra estudiantes, hace referencia a quienes estando matriculados en una universidad¹⁰ cursan los grados académicos de bachiller, licenciado, maestro o doctor. Pavón *et al.* (2013) señalan que estos grados han existido en las universidades desde sus orígenes medievales, pero que, aunque hoy se utilizan las mismas palabras, su significado y contenido han cambiado mucho: “ser bachiller, licenciado o doctor hace 400 años era algo bien distinto de lo que la misma palabra significa hoy en día” (Pavón *et al.*, 2013: 63). Sin duda, este señalamiento debe ser tomado en consideración cuando se investigan amplios periodos pero, en el caso del presente artículo, no distinguir por grados y tomar a todos los estudiantes universitarios en conjunto no afecta el análisis ni sus resultados. Claro está que sería mejor y muy interesante hacer la distinción, pero por lo pronto queda fuera de mis posibilidades.

El presente trabajo se encuentra organizado en tres apartados. Los dos primeros tratan sobre los estudiantes universitarios del medievo; en ellos se destaca el hecho de que si bien entonces la juventud no existía —como actor social—, los estudiantes medievales desplegaron su capacidad de agencia, inherente a su condición juvenil, fundaron la primera universidad y, con ello, inauguraron el proceso de construcción social de la juventud que

hoy calificamos de “moderna”. El tercero refiere a la variante de juventud que surgió en las universidades coloniales de Latinoamérica.¹¹

El artículo corta la historia antes de los sucesos ocurridos en Córdoba, Argentina, en 1918. Hay que decir que el presente texto constituye el primero de tres, pues estoy convencida de la importancia de que la narración llegue hasta nuestros días. Aunque la condición juvenil de los estudiantes universitarios contemporáneos se caracteriza por estar plagada de autoritarismos y precariedades, resulta urgente entender que no por eso las acciones de los jóvenes han dejado de producir cambios culturales y sociales, y de provocar transformaciones en las relaciones de poder y en las instituciones.

Aclaro que la organización de este artículo no obedece a una delimitación de épocas, sino que responde a la conveniencia de pausar ideas, discursos y prácticas respecto de la historia de los estudiantes universitarios, la universidad y su relación con la construcción de juventud. Por su parte, las fuentes de información que nutrieron la investigación provienen, en su mayoría, de la historiografía sobre la universidad medieval. Cada una de las fuentes consultadas tiene su propia versión sobre lo que podría identificarse como agencia y condición juvenil de los estudiantes universitarios. Lo que se dice aquí refiere a narraciones que se detectaron como constantes.

También se revisaron obras literarias sobre el medievo; el diálogo entre sociología y literatura es muy importante para encontrar aristas novedosas e insospechadas de personajes y contextos. Las narraciones literarias de Umberto Eco, basadas en conocimientos profundos de filosofía e historia, me resultaron enriquecedoras.

10 Excepto por las referencias específicas al momento de fundación de la universidad, la categoría de “estudiante universitario” abarca a los estudiantes matriculados en instituciones llamadas “universidades”, o tratadas como equivalentes.

11 Lo que incluye el presente artículo tiene la intención de abrir la puerta para seguir investigando. Estoy consciente de que este asunto merece mayor atención.

PRIMERO FUERON LOS ESTUDIANTES¹²

Los primeros universitarios aparecieron en el escenario histórico en los albores del largo proceso de transición del feudalismo al capitalismo: estudiantes de las antiguas escuelas catedralicias se asociaron en corporaciones autónomas, o gremios, y dieron origen a las universidades.

La vinculación directa de la palabra “universitarios” con la de “estudiantes” viene de entonces, porque fueron precisamente estos últimos quienes llevaron la batuta en la fundación de la primera universidad occidental en la ciudad de Bolonia. De hecho, para quien tenga interés en la cuestión de los movimientos estudiantiles, la coincidencia entre éstos y la aparición de la figura del estudiante universitario es inmediata.

Efectivamente, fue la acción política de los estudiantes, que todavía no podían ser calificados de universitarios, la que produjo la existencia de la universidad y, en consecuencia, de los estudiantes universitarios. El núcleo del conflicto fue la lucha por la ciudadanía, pues en el siglo XI los estudiantes asentados en Bolonia venían de distintas partes de Europa y no eran considerados ciudadanos de tal lugar. Esta situación se traducía en vulnerabilidad social, política y cultural frente a las autoridades y sus poderes, por lo que los estudiantes se agremiaron buscando para sí una posición de poder: se erigieron como universitarios a fin de protegerse de las leyes de la ciudad que les eran adversas.

El *studium* boloñés fue llamado Universidad de los Estudiantes de las Naciones debido a que, independientemente de su nacionalidad, ellos eran los amos y señores de la nueva institución, y los que la administraban.

Resulta entonces que la primera universidad fue una institución privada y secular; pero no se debe creer que el control estudiantil fue total y permanente. La actividad académica estaba en manos de los docentes (doctores), y pasado poco tiempo, la intervención del clero y el Estado fue inevitable (Finkielman, 2004). Al respecto, Romero *et al.* (2007: 64) opinan que:

La decisión del Ayuntamiento de Bolonia de arrebatar el control de la universidad a los estudiantes... fue, probablemente, la medida más importante en la historia temprana de las universidades italianas, aunque el poder de los estudiantes no desapareció por completo.

Desde la fundación de la universidad, ser universitario no significa lo mismo que ser estudiante porque, de siempre, esta identidad ha sido compartida entre estudiantes y maestros. Por otro lado, no todo estudiante de educación superior ha sido universitario, porque los ha habido también en otras escuelas. Es evidente, entonces, que los estudiantes universitarios aparecieron a partir de la diferenciación de la estructura de la educación superior, la cual, desde entonces, distinguió las escuelas catedralicias y los *studium* respecto de las universidades, las cuales adquirieron una connotación de cuerpo político de expresión única y universal (Inayatullah y Gidley, 2003).

No daba lo mismo, ni tampoco significaba lo mismo, ser estudiante de una escuela o de un estudio, por prestigioso que fuera, que serlo de la universidad.¹³ De hecho, la ética estamental, es decir, el encierro en la identidad y en los valores comunitarios, ha sido un comportamiento típico de los estudiantes universitarios, y no tanto de los demás.¹⁴ Entre

¹² Vale la pena recordar, nuevamente, que los jóvenes, como tales, existieron siempre. La referencia a que “primero fueron los estudiantes” se postula como principio de la historia del proceso de construcción de la juventud.

¹³ La idea de universidad se describía con la expresión latina *studium generale*. La palabra *studium* indicaba una escuela con instalaciones adecuadas para estudiar, y la palabra *generale* significaba que la escuela atraía estudiantes de diversas partes. En cambio, los *studium particulare* sólo tenían estudiantes de un área geográfica (González, 1997).

¹⁴ A propósito, Max Weber (1969) comentó que el carácter estamental es una de las características que la universidad se resiste a cambiar.

los universitarios el extraño es tolerado, pero “como no forma parte del grupo, no avala razón alguna para identificarse con él” (Hoyo, 2000: 258).

Cobban (1975) ha dicho que el movimiento estudiantil —a través del cual surgieron la Universidad de Bolonia y los estudiantes universitarios—, no tuvo el objetivo de ganar el control sobre los maestros y doctores, y que es probable que los estudiantes no hayan pensado en esta posibilidad cuando se movilizaron. Sin embargo, el proceso y momento de fundación de la universidad puede interpretarse como el inicio de la lucha y gestión de los estudiantes (y de los jóvenes) por su derecho a participar activa y colectivamente en la construcción y conducción de sus vidas, de las sociedades y de sus instituciones.¹⁵

La conquista de la autonomía respecto a los poderes instituidos costó que los estudiantes organizaran huelgas y tumultos frente a autoridades y grupos locales que pretendían someterlos a su jurisdicción y formas de pensamiento. En 1231, el papa Gregorio IX reconoció el derecho de huelga de los estudiantes universitarios (Gómez, 1998) y, habida cuenta de que sus reivindicaciones eran más morales y culturales que económicas, este nuevo sujeto gozó de privilegios específicos, como la exención de impuestos y de participación en el ejército, así como la posibilidad de recibir rentas que los poderes real y pontificio otorgaban.

Así que ser estudiante universitario estaba asociado con gozar de concesiones y fueros específicos, procedentes de la capacidad mos-

trada para organizarse, así como del poder atribuido al oficio: acercar los temas cultos a los monarcas y al pueblo con un propósito didáctico y moralizador. Si bien varios estudiantes medievales tenían pocos recursos económicos, su poder emanaba de su talento para aclarar la verdad.¹⁶

“La razón” se había ganado ya un lugar como método intelectual y su ejercicio implicaba dominar la *lectio* (lectura de textos) y la *disputatio* (discusión pública). Evidentemente, eran muy pocos los que tenían esta capacidad, ya que en la Europa medieval la alfabetización sólo estaba disponible para una pequeña parte de la población, principalmente en instituciones religiosas o para los ricos que podían pagar tutores. La posibilidad de ser estudiante universitario la tenían muy pocos,¹⁷ porque además debían saber latín, que era la *lingua franca* del mundo erudito.

Como lo sugiere Borjas (2008), la aparición de la universidad y de los universitarios se circunscribe a un proceso de profesionalización y politización del saber. Este proceso surgió encarnado en la criticidad y oposición de los estudiantes ante las autoridades locales, y en la convicción valorativa de que su saber poseía preeminencia para respaldar ciertos conocimientos como universales por sobre otros. En este sentido, la universidad apareció en la historia como un espacio público, es decir, como un territorio de la vida social donde se forma opinión pública.¹⁸ La legitimidad de sus interpretaciones emanaba de su carácter autónomo, pero hay que decir que las universidades no pudieron prescindir del apoyo político

15 Desde la perspectiva del constructivismo sociológico podríamos decir que, desde entonces, los estudiantes desplegaron su capacidad de agencia. Desde la mirada de la ciencia política, estos jóvenes quedan ubicados en el marco de la ruptura con un poder absoluto y el surgimiento de la sociedad civil.

16 En la filosofía medieval la escolástica surge a partir de siglo XIII. Esta corriente es principalmente teológica y se ocupa de la relación entre fe y razón. Se plantea la necesidad de ir más allá de la fe y explicar las cosas mediante métodos científicos.

17 De siempre ha sido preciso “estar preparado” para tener acceso a la educación superior; es decir, se requiere tener capacidades específicas adquiridas previamente.

18 La consideración de que la universidad era un espacio público hace referencia a que sus estudiantes (y todos sus miembros) no dirimían ahí asuntos privados, ni se sometían a los códigos legales de la burocracia estatal; en cambio, contaban con la garantía de poder reunirse libremente, sin que nadie los obligara, para expresar y publicar su opinión sobre asuntos del interés común. Además, la universidad constituía un espacio público con carácter político porque varias discusiones se referían a la vida y el desempeño del Estado (Habermas, 1986).

y económico otorgado por alguna de las autoridades que para entonces se encontraban enfrentadas en Europa. Y, como el poder de la autoridad se funda en el dar por descontado el mundo tal como está, la vocación y talentos interpretativos de los estudiantes universitarios los llevaron a enfrentarse continuamente con ella (Bruner, 2013).

No sorprende entonces que los primeros estudiantes de la Universidad de Bolonia fueran, principalmente, estudiosos y especialistas de cuestiones relativas al Derecho.¹⁹ De ellos dependía la revisión de los textos que permitían dilucidar entre lo canónico y lo civil, lo cual resultaba de primera importancia debido a los intereses contrapuestos de la Iglesia y la monarquía.

Los estudiantes universitarios, en su mayoría, eran “fuereños”. Provenían de distintos pueblos de Europa y, como las universidades estaban situadas en ciudades, ser estudiante implicaba convertirse en ciudadano; de hecho, el viaje y la estancia lejos del lugar de origen eran parte de la formación universitaria. Notar esto es fundamental para reconocer el surgimiento de la universidad como germen de la juventud porque en la esencia primigenia de la figura²⁰ del estudiante universitario está la necesidad de apartarse de la cultura parental y de las tradiciones locales para adherirse a una cultura universal —juvenil—. Además, alejarse del terruño y del hogar propio resultaba conveniente a fin de convertir a la universidad en un espacio de vida compartida, que brindaba sentido de comunidad y reproducía el carácter estamental y corporativo típico de las organizaciones medievales.

SU CONDICIÓN JUVENIL

Resulta de particular interés revisar las miradas sociales del medievo respecto a los estudiantes universitarios porque tornan evidente que, no tanto por la edad sino por sus conductas, eran vistos como jóvenes,²¹ y ya se había gestado la representación que vincula sus imágenes con la inmadurez y la sospecha social.

La figura del “estudiante perfecto” se encontraba relacionada con el rechazo de toda actividad que produjese diversión; sin embargo, se sabía que los estudiantes estaban orientados por el gusto y la vocación por lo prohibido. Umberto Eco (2003) dio cuenta de esta figuración a través del personaje protagonista de su obra *Baudolino*, quien, según cuenta el autor, tenía remordimientos por las muchas acciones, pensamientos y palabras indebidas que continuamente desplegaba. Narra esta novela que los estudiantes se peleaban con la gente o entre estudiantes y jugaban pelota, cartas y ajedrez, actividades que les estaban prohibidas. En consecuencia, los estudiantes universitarios eran acusados de irresponsables e inexpertos, y de estar entregados al ardor en todos los ámbitos de la vida, así como de tener apetitos extremos y actitudes excesivas que podían resultar en la pérdida del alma.

En el mismo sentido abona Rodríguez-San Pedro cuando afirma que:

Las conductas estudiantiles eran alegres, consistentes en reiteradas visitas a amigos, tenían afición al juego, asistían a lecciones de floreo paralelas a las propias del estudio y a representaciones teatrales. Tenían fre-

¹⁹ En la Universidad de Bolonia también se impartían teología y medicina. Así mismo, formaba parte de ella la Facultad de Artes, donde se estudiaba el *Trivium* y el *Quadrivium*, que integraban el panorama de carreras que se ofrecían (Tünnermann, 1991).

²⁰ La noción de “figura” se define a la manera que lo hace Ernst Jünger en su libro *El trabajador. Dominio y figura*. Este autor escribe, refiriéndose al trabajador: “la figura aparece... como portadora de la sustancia heroica que determina una vida nueva” (Jünger, 1990: 50).

²¹ Vale recordar que los jóvenes siempre han existido y que la juventud, como actor, es una construcción social.

cuentes lances amorosos y reuniones para participar en lecturas literarias... y, con raras excepciones, eran solteros (*bachelors*) (Rodríguez-San Pedro, 1999: 162).

En la misma bibliografía se menciona que los estudiantes se aprovechaban de la protección que les brindaba su condición universitaria contra la ley civil para pasarla bien y cometer excesos (Rodríguez-San Pedro, 1999).

Por su parte, relata Cobban (1975) que los estudiantes fundadores de la Universidad de Bolonia tenían entre 18 y 25 años, aunque había algunos que se acercaban a los 30. Resulta evidente que, en términos de edad, los primeros estudiantes no fueron tan jóvenes, porque para los cánones de esa época resultaban algo “añosos”²² y, además, muchos de ellos gozaban ya de independencia económica porque asesoraban a los iletrados señores feudales en toda clase de asuntos, incluyendo los legales (Finkielman, 2004). En cambio, los de las universidades del norte de Europa, que surgieron un poco más tarde, solían tener entre 13 y 16 años y en varias publicaciones de entonces se encuentran referidos como “hijos”, lo que remite a la idea de ser “menor”; es decir, vástago y descendiente de alguien “mayor”.

Cuenta la historiografía que los estudiantes universitarios no eran nobles, pues la alta nobleza no mandaba a sus hijos primogénitos a la universidad; ellos permanecían en los palacios a la espera de la sucesión del linaje. A la universidad asistían los hijos “segundones”, ya que “por no ser señores de sus casas han menester valerse de las letras para tener de qué comer” (De Libera y Lanceros, 2000: 5). Conforme a lo que escribe (Bonvecchio, 1991: 25) lo propio de la organización universitaria hasta antes de la revolución industrial era la colaboración entre las distintas clases sociales. Cito: “Hijos de nobles, de funcionarios, de artesanos, de comerciantes, de campesinos, se

encuentran como estudiantes en las mismas aulas y en los mismos colegios universitarios”.

Por su parte, refiriéndose a España, Dámaso de Lario (1987) sostiene que, para la mayoría de los estudiantes, obtener un título universitario tenía significados prácticos, ya que era un modo de ascender socialmente. Añade que para los estudiantes pobres, tener acceso a la universidad era verdaderamente importante porque los ubicaba frente a oportunidades insospechadas, a pesar de que, en el mejor de los casos, no lograban llegar más allá del grado de bachiller. Pero, la versión que entrega Bonvecchio (1991) respecto al valor de los títulos universitarios es diferente. Según su visión, en la sociedad medieval el título académico era irrelevante ya que, si bien resultaba funcional a la carrera docente, no representaba una condición de preferencia para la inserción en la vida pública, ni para la selección de funciones o la pertenencia de clase.

En lo que sí concuerdan todos los historiadores es en que la mayoría de los estudiantes universitarios tenían pocos recursos, por lo que solían compartir la vivienda con otros y tener pocos libros y ropa. Los novatos podían encontrar solidaridad en las llamadas “cofradías”. Según relatan Luis E. Rodríguez-San Pedro y Roberto Martínez (2001: 29):

Estas agrupaciones estaban fundadas en los lazos de paisanaje y de origen geográfico: un mismo territorio, unas mismas costumbres, parecida idiosincrasia, añoranzas comunes y, a veces, una misma lengua o los mismos caminos que recorrer, constituían vínculos muy fuertes. A ellos se añadían xenofobias más o menos manifiestas.

Estos mismos autores dicen que “una vez terminadas las labores estudiantiles los estudiantes cambiaban sus ropas y se aderezaban puntillosamente, de acuerdo a la jactancia

²² De un estudiante florentino, matriculado en la carrera de Derecho en la Universidad de Salamanca, España, entre 1603 y 1607, se decía que era “un estudiante maduro, de veintisiete años, bastante más tallado que el escolar común” (Rodríguez-San Pedro, 2004: 668).

propia de la edad”. En seguida afirman que, por la descripción que se encuentra en los libros de probanzas de curso de la Universidad de Salamanca se puede decir que: “los estudiantes eran de dudosa higiene y arduos olores, las abundantes señales y cicatrices, las posibles viruelas, los relativos dientes y otros rasguños de un discurrir vital esforzado, nos alejan de cualquier apolínea contemplación de muchos de ellos” (Rodríguez-San Pedro y Martínez, 2001: 33).

Por su parte, Bernabé Bartolomé (1992) dibuja el perfil psicológico y social del estudiante universitario medieval aludiendo a algunas producciones literarias de época, como *Carmina Burana*, la poesía trovadoresca de Francois Villon o los debates del poema *Elena y María* en donde, dice Bartolomé (1992: 584), aparece tipificado como “jugador, penden-ciero, amante del vino y de las mujeres, pedigüño, mendicante y vagabundo, burlón y desacralizador”. En las mismas páginas señala que a los estudiantes del medievo se les identificaba por sus lances de honor y desafíos, y por sus adscripciones y posturas políticas que los hacían propensos a portar armas y organizar revueltas y enfrentamientos. Y afirma que merece la pena indicar que, motivados por las expectativas y el afán de mejorar de estatus social, muchos estudiantes universitarios se dedicaban seriamente a los estudios.

A través de comentarios como los antes citados se obtiene evidencia de que en el medievo estaba instituida la representación que relaciona directamente la figura del estudiante universitario con la de hombre (de sexo masculino), pícaro.²³ Incluso, para referirse a los estudiantes universitarios se utilizó

el término *goliardo*, que era el nombre que se daba a los clérigos mendigantes y pillos que proliferaron en Europa con el auge de la vida urbana. Señala Mazo (2003) que la universidad medieval jugó un papel importante en la definición de la masculinidad de la élite, de sus hábitos, identidad y actitudes, y que éstos no fueron moldeados solamente por la institución, sino también por las *culturas estudiantiles*²⁴ de entonces, que se caracterizaban por la violencia y el enfrentamiento con las autoridades. Para reclamar y negociar el derecho a gozar del fuero, del estatus y de los privilegios, los estudiantes universitarios muchas veces tenían que pasar por rituales de iniciación agresivos y violentos, que eran organizados y llevados a cabo por los compañeros.

Expuesto todo lo anterior debe quedar claro que, antes de que Europa diera paso a la modernidad, la condición juvenil de los estudiantes universitarios estaba vinculada con el género masculino, la dependencia económica y la precariedad, así como con la migración y la vida citadina. Su rol dentro de las familias era la de “hijos”, y la práctica del oficio de estudiante era la que les valía para tener derecho a privilegios, obtener becas y ejercer una sociabilidad juvenil relativamente permitida por la sociedad. Con todo, las representaciones sociales sobre ellos se encontraban asociadas con comportamientos pasionales, veleidosos y vandálicos.

La eterna sospecha social sobre los jóvenes había marcado ya la imagen de los estudiantes universitarios. No podría haber sido de otra manera, porque la idea de que “los jóvenes son como una pértiga curva que para enderezarla hay que curvarla suavemente hacia el

23 Vale la pena mencionar que, con todo y que en las universidades de aquella época había estudiantes mujeres, pocas pero las había, en la representación del estudiante universitario no aparece ninguna huella de ellas. El artículo de Palermo (2006) entrega un panorama al respecto.

24 El término “cultura estudiantil” no es sinónimo de “cultura escolar”. La cultura escolar refiere a las formas de organización social institucionalizadas por y en la escuela, a partir de un sistema normativo que disciplina a los sujetos por medio de las relaciones de poder y la estandarización de los saberes (Cajiao, 1995). En cambio, cultura estudiantil expresa la tensión entre la cultura escolar y las culturas juveniles, y constituye un medio idóneo para observar las brechas y los cambios que hay respecto de las relaciones de poder entre jóvenes y adultos (Tenti, 2000). De ahí que la vida universitaria esté marcada por la experiencia cotidiana de tensión entre ambas culturas (Dubet y Martuccelli, 1998).

lado contrario” es tan vieja que está escrita en la *Retórica* de Aristóteles (2004). Es decir, que es más añeja que Cristo.

Lo esencial es entender que, en el medioevo, la conjunción de jóvenes-estudiantes-universitarios significó la aparición de un nuevo actor que fue reconocido socialmente como tal, y que inició el proceso de construcción social de esa juventud que hoy calificamos de “moderna”.

LA VARIANTE LATINOAMERICANA

El término estudiantes universitarios llegó a América antes de que en Europa se instalara la modernidad. Pero es menester aclarar que en las colonias españolas en América su arribo fue muy diferente, entre otras cosas, porque en Hispanoamérica la universidad nació por y para los poderes de la Iglesia y del Estado (Brunner, 1990). En el Nuevo Mundo, la fundación de universidades fue temprana, “cuando aún no había terminado la Conquista y a pocas décadas del Descubrimiento” (Tünnermann, 2003: 13). La primera fue instaurada por el papa Paulo III, el 28 de octubre de 1538, en Santo Domingo.

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo (Tünnermann, 2003). Dado que ambas habían sido influidas por la universidad de estudiantes de Bolonia, en la universidad colonial hubo participación estudiantil en el claustro de consiliarios y los estudiantes tenían derecho a votar en el discernimiento de las cátedras. De hecho, Tünnermann cita a Luis Alberto Sánchez para señalar que “existe para nosotros ‘una base clásica, histórica y tradicional’ de inclusión de los estudiantes en el gobierno de la universidad” (2003: 30).

En las colonias de la América española, como en Europa, ser estudiante universitario valía para gozar de privilegios, pero, con frecuencia, las gestiones para conseguirlos no fueron emprendidas por estudiantes, sino por las autoridades, quienes por lo general eran religiosas. Si bien existió la pretensión de que la universidad colonial se autogobernara, nunca llegó a ser reconocida como una institución autónoma. El latín era el idioma en el que se llevaba a cabo la enseñanza, que también consistía en la *lectio* y la *disputatio*. A través de esta pedagogía se trataba de capacitar a los estudiantes para objetar las conclusiones de sus profesores, aunque este objetivo y orientación se perdieron muy pronto para dar lugar a la práctica de la memorización, la cual despertaba admiración y era muestra de sabiduría (Tünnermann, 2003).

La misión principal de la universidad hispanoamericana fue la de cristianizar, ya fuera por conversión o por miedo; sus estudiantes debían ser sumisos ante la religión católica. La teología y el derecho fueron los saberes predominantes y, en cambio, la institución se mantuvo relativamente ajena a la ciencia, la ingeniería, la tecnología y el trabajo práctico.²⁵ La importancia dada a tales saberes frente al relativo descuido de los otros se debió, en parte, a que en España —y entre los católicos— el clima espiritual que primaba era el de la Contrarreforma (Arocena y Sutz, 2000).

En la América española, la figura del estudiante universitario se instaló a partir de una *imagen cultural* articulada a la ideología denominada “misión civilizadora”, que considera que es legítimo dominar al *homo infantilis*²⁶ e instruirlo en un conjunto de valores y comportamientos vinculados con las tradiciones, la disciplina, el autoritarismo, el ejercicio violento del poder colonial y la desconfianza por lo novedoso. Nació atada a la herencia y al

25 La universidad colonial reprodujo una enseñanza básicamente feudal, con escasas o nulas conexiones con la revolución científica y la Ilustración. Restringió sus enseñanzas a los viejos saberes. Hay autores que incluso responsabilizan a esta institución del atraso científico de Hispanoamérica (Tünnermann, 1991).

26 La construcción etnocéntrica “del otro” como *homo infantilis* fue utilizada ideológicamente por los europeos para justificar políticas coloniales (Sánchez, 2002).

apellido; es decir, con la formación de nuevas generaciones encargadas de reproducir creencias y saberes y de llevar a cabo el recambio de los conquistadores en su versión colonial, civil o eclesial (Arocena y Sutz, 2000). Surgió enlazada con la firme convicción de la superioridad europea y de que había que asimilar culturalmente a los nativos.

Entre los estudiantes proliferaban futuros novicios de las órdenes religiosas que acompañaron a los conquistadores españoles y, además, estaban los hijos de peninsulares y criollos que buscaban mantenerse vinculados culturalmente con el Imperio. Los grados y títulos adquiridos tenían validez académica universal, y los egresados estaban autorizados para ocupar cátedras en cualquier centro educativo europeo. En todo caso, tanto en el lugar de asiento de la universidad como en otro, la Iglesia era la institución hacia la cual los estudiantes de las universidades coloniales orientaban principalmente sus perspectivas de empleo.

La historiografía consultada no me permite hablar extensamente sobre los comportamientos y las características juveniles de los estudiantes matriculados en las universidades coloniales. Lo que puedo decir es que la gran mayoría eran blancos, pues se exigía nobleza y limpieza de sangre;²⁷ eran ciudadanos, porque las universidades se fundaron en las capitales coloniales; y debían tener 20 años y buenos antecedentes morales y literarios (Reyes, 1984).

El modelo de estudiante universitario que se instaló en la América española fue clasista, urbano y de género masculino. Tenían el privilegio de poder vivir en “colegios mayores” en donde recibían alimentos y cátedras complementarias. Particularmente en la Real y Pontificia Universidad de México, según cuenta Eli de Gortari (1985), los aspirantes debían comprobar no tener nota de infamia, ni haber sido penitenciados por el Tribunal de la Inquisición ni tampoco sus ascendientes, quienes no debían ser negros, mulatos, chinos

o haber sido esclavos. Formalmente, los indígenas sí podían aspirar a ser estudiantes universitarios y, efectivamente, hubo algunos que se matricularon.

En resumen: la figura del estudiante universitario llegó previamente inventada al continente americano y sus características le fueron atribuidas por decreto y disposición de otro. A los estudiantes universitarios se les trató como “menores de edad”; el ambiente cultural en el que fue sembrada su figura poco tuvo que ver con la búsqueda de lo nuevo y su desarrollo se inscribió en una tradición de desplazamientos, exclusiones y negaciones de cualquier diferencia cultural. A pesar de ello, las ideas nuevas y “peligrosas” se filtraron y circularon por los recintos académicos y las universidades. Según afirma Moreno:

La insurgencia contra España comenzó en la vieja Universidad de Caracas. Fueron los estudiantes... los que desataron el torrente fecundo de la insubordinación contra el dominio colonial de España... aunque las instituciones en sí mismas, con sus autoridades, reglamentos y estructuras burocráticas continuaran, en esencia, con los moldes de un régimen colonial ya decadente (2005: 23).

Respecto a lo anterior, en cada país el papel de los estudiantes fue diferente, pero es cierto que, por lo general, los estudiantes universitarios latinoamericanos fueron vistos como amenaza para el orden. Al desplegar su capacidad de agencia construyeron para ellos un nuevo ser, estar y accionar en el mundo, de acuerdo con un horizonte orientado ya no por los ideales del pasado, sino por los de libertad, y por los requerimientos emanados de intereses locales y propios.

Con base en lo anterior, me atrevo a decir que en la región latinoamericana la acción juvenil que dio inicio al proceso de construcción del actor social llamado juventud data

27 En la Universidad de Guadalajara, México, creada en 1792, se estableció que para obtener un título el candidato debería tener “limpieza de sangre y honestidad de vida y costumbres” (Klenmann, 1982).

del siglo XIX, cuando comenzaron los movimientos de independencia. Pero esta visión no puede invocar a los estudiantes universitarios como grupo de jóvenes situado en la génesis del proceso de la juventud latinoamericana porque, durante el siglo XIX y principios del XX, en varios países de Latinoamérica, la universidad fue considerada una institución conservadora que constituía un estorbo para los objetivos de la modernización. Algunas sufrieron cierres y aperturas en función de los vaivenes políticos. Varias veces, los gobiernos decidieron disolverlas, refundarlas o crear nuevas universidades.²⁸

Así que en Latinoamérica fueron los jóvenes, pero no necesariamente bajo la identidad de estudiantes ni de universitarios, quienes colocaron su capacidad de agencia en los procesos de independencia, que fue cuando en la región dio inicio el proceso de construcción social de la juventud moderna. Fue un poco más tarde, al inicio del XX, cuando los estudiantes universitarios latinoamericanos se involucraron en dicho proceso atribuyéndose a sí mismos la representación de “la nueva juventud”. Lo sucedido en Córdoba, Argentina, en 1918 constituye un ejemplo emblemático de esta atribución, y en el mismo sentido se puede recordar al Ateneo de la Juventud, que se fundó en 1909 en México.

En las ideas de Rossana Reguillo encuentro una forma de cerrar este artículo con un

argumento que demuestra la importancia del tema tratado. Cuenta la autora que cuando preguntó a Carlos Monsiváis por qué los ate-neístas se empeñaban en reivindicarse como juventud, el escritor y periodista mexicano le contestó severamente: “No querían ser jóvenes, deseaban proclamar que su edad no les impedía la madurez” (Reguillo, 2010: 424).

Como dice la autora, esta respuesta no es un dato menor. Entrega la clave para descifrar la importancia de la condición juvenil de los estudiantes que participaron en el proceso de fundación de la universidad. En el medioevo, como ha sucedido muchas veces en la historia, los estudiantes, por ser jóvenes, modificaron la subordinación, sometimiento y acatamiento que les imponían las autoridades en turno, y mostraron su capacidad para producir sus propios espacios dentro y en oposición a los establecidos. Construyeron para sí una imagen y una identidad que los vinculaba con la lucha por la autonomía y con la apertura de posibilidades y oportunidades para ellos y para la sociedad. Siendo esto así, ¿cómo explicar que, actualmente, al enhebrar lo juvenil con la condición de estudiante universitario el resultado sean representaciones e imágenes identificadas con el desinterés y la apatía? ¿Será que éstas son realmente las características de “lo juvenil” de los estudiantes universitarios de hoy? Basándome en la historia, francamente no lo creo.

REFERENCIAS

- ARISTÓTELES (2004), *Retórica*, México, Alianza Editorial.
- AROCENA, Rodrigo y Judith Sutz (2000), *La universidad latinoamericana del futuro*, México, UDUAL.
- BALARDINI, Sergio (2000), “De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud”, *Última Década*, vol. 8, núm. 13, pp. 11-24.
- BARTOLOMÉ, Bernabé (1992), *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, Ediciones Morata/Fundación Santa María.
- BONVECCHIO, Claudio (1991), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI Editores.
- BORJAS, Carlos (2008), “Modernidad y universidad: una mirada histórica”, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 9, núm. 23, en: <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118864003.pdf> (consulta: 23 de enero de 2017).

²⁸ Durante el siglo XIX la universidad hispanoamericana experimentó un periodo de decadencia que implicó la reestructuración de algunas e incluso la disolución de otras, como fue el caso de la Universidad de México. La Real y Pontificia Universidad fue suspendida varias veces. En 1865, por decreto de Maximiliano, fue suprimida totalmente. No fue sino hasta 1910 cuando se fundó la que hoy es la Universidad Nacional Autónoma de México.

- BRUNER, Jerome (2013), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BRUNNER, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Chile, Fondo de Cultura Económica.
- CAJIAO, Francisco (1995), *Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia. Informe final*, Bogotá, Fundación para la Educación Superior (FES)/Colciencias.
- COBBAN, Alfred (1975), *The Medieval Universities: Their development and organization*, Massachusetts, Methuen.
- DE GORTARI, Eli (1985), "La función de la universidad en México", Laboratorio de Análisis Institucional, Universidad Autónoma Metropolitana, en: <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=215331&cates=&idSubCat=&subcate=s=&ssc=&m=mail1&p=mail1> (consulta: 4 de octubre de 2016).
- DE LARIO, Dámaso (1987), *Mecenazgo de los Colegios Mayores en la formación de la burocracia española (siglos XIV, XVIII). Separata de universidades españolas y americanas*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- DE LIBERA, Alain y Paxti Lanceros (2000), *Pensar en la Edad Media*, Barcelona, Anthropos.
- DUBET, François y Danilo Martucelli (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- ECO, Umberto (2003), *Baudolino*, Londres, Vintage Books.
- ERIKSON, Erik (1972), *Sociedad y adolescencia*, Buenos Aires, Paidós.
- FEIXA, Carles (1998), *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel.
- FINKIELMAN, Samuel (2004), "La Universidad de Bolonia y la olvidada cirugía medieval italiana", *Medicina Buenos Aires*, vol. 64, núm. 6, en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802004000600015 (consulta: 22 de septiembre de 2016).
- GÓMEZ, Galo (1998), *La universidad a través del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana.
- GONZÁLEZ, Óscar (1997), "El concepto de universidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 103, en: <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=102> (consulta: 23 de enero de 2017).
- HABERMAS, Jürgen (1986), *Historia y crítica de la opinión pública*, México/Barcelona, Gustavo Gili.
- HOYO, José Luis (2000), "El movimiento estudiantil: actualidad y retrospectiva", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 44, núm. 178, pp. 255-275.
- HUSSERL, Edmund (1980), *Experiencia y juicio. Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*, México, UNAM.
- INAYATULLAH, Sohail y Jennifer Gidley, (2003), *La universidad en transformación: perspectivas globales sobre los futuros de una universidad contemporánea*, Barcelona, Pomares.
- JÜNGER, Ernst (1990), *El trabajador. Dominio y figura*, Barcelona, Tusquets.
- KLENMANN, Jesús (1982), *Universidad de Guadalajara y sociedad de las universidades de Guadalajara, Jalisco*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- MAZO, Ruth (2003), *From Boys to Men: Formations in masculinity in the late Medieval Europe*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- PALERMO, Alicia (2006), "El acceso de las mujeres a la educación universitaria", *Revista Argentina de Sociología*, vol. 9, núm. 7, pp. 11- 46.
- PAVÓN, Armando, Yolanda Blasco y Luis Enrique Aragón (2013), "Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 6, núm. 11, pp. 61- 81.
- PÉREZ, José Antonio (2008), "Juventud, un concepto en disputa", en José Antonio Pérez, Mónica Valdez y María Herlinda Suárez (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, UNAM/M.A. Porrúa, pp. 9-34.
- REGUILLO, Rossana (2010), "La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares", en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE/CONACULTA, pp. 395-426.
- REYES, Cayetano (1984), *Un día de clases en la época colonial*, México, El Colegio de Michoacán.
- RODRÍGUEZ-San Pedro, Luis Enrique (1999), *Vida, aspiraciones y fracasos de un estudiante de Salamanca. El Diario de Gaspar Ramos Ortiz, 1568-1569*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- RODRÍGUEZ-San Pedro, Luis Enrique (coord.) (2004), *Historia de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- RODRÍGUEZ-San Pedro, Luis Enrique y Roberto Martínez (2001), *Estudiantes de Salamanca*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- ROMERO, Andrés, Miguel Ángel Soto, Francisco Javier Pérez, Julio Ramírez, María Patricia Guizar y Claudia Santibáñez (2007), "La cirugía en la universidad de Bolonia renacentista", *Revista Cirujano General*, vol. 29, núm. 1, pp. 63-64.
- SÁNCHEZ, Raúl (2002), "Homo infantil: asimilación y segregación en la política colonial española en Guinea Ecuatorial", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 57, núm. 2, pp. 105-120.

- TAGUENCA, Juan Antonio (2009), "El concepto de juventud", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 1, pp. 159-190.
- TENTI, Emilio (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, IIPE-Buenos Aires.
- TOURAINÉ, Alain (2000), *Crítica de la modernidad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TÜNNERMAN, Carlos (1991), *Historia de la universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba*, San José, Editorial Universitaria Centroamericana.
- TÜNNERMAN, Carlos (2003), *La universidad ante los retos del siglo XXI*, Mérida, Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- URTEAGA, Martiza (2011), *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, México, UAM-Iztapalapa/Juan Pablos Editores.
- WEBER, Max (1969), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

D O C U M E N T O S



[*documentos*]

El futuro del trabajo que queremos

La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe*

I. ¿QUÉ PIENSAN LOS Y LAS JÓVENES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE EL FUTURO DEL TRABAJO? RESULTADOS DE ENCUESTAS RECIENTES

Juan Chacaltana, Guillermo Dema y Claudia Ruiz¹

1. Introducción

En el mundo del trabajo están ocurriendo cambios que no sólo destacan por el ritmo en que se desarrollan, sino por la magnitud de su impacto. Entre estos cambios se encuentran el avance de la tecnología, los cambios demográficos, el cambio climático, y la fragmentación y globalización de la producción y del empleo.

El cambio tecnológico es un proceso complejo, no lineal y progresivo, y se encuentra impulsado por fuerzas de diversa índole. El progreso tecnológico se ha observado anteriormente en la historia con resultados positivos —en términos netos— en el empleo, pero hay indicios de que esta revolución es de una escala aún mayor, puesto que los cambios en las tecnologías de la información y la automatización llevarían a un crecimiento exponencial de la productividad y a delinear otros aspectos de nuestras vidas, más allá del laboral. Esto puede tener impactos de diverso tipo, como el desplazamiento de la mano de obra (de manera extensiva o intensiva), la reconfiguración de las ocupaciones o de las tareas, la

relocalización y fragmentación de la producción, entre otros (OIT, 2016a).

Los cambios demográficos comprenden principalmente el envejecimiento generalizado de la población, la progresiva reducción del porcentaje de jóvenes en la población y el incremento de las migraciones laborales (OIT, 2016b). Las nuevas formas de la organización del trabajo pueden reconfigurar las relaciones laborales: cada vez es más común que los trabajadores participen en una forma de empleo atípica (empleo temporal, empleo triangular, relaciones ambiguas y el trabajo a tiempo parcial), y esto puede resultar en un desafío para la aplicación de marcos normativos, ya sea en materia de protección o representación (OIT, 2016c). Todo lo anterior acompaña a una creciente desigualdad y baja seguridad en los ingresos, lo cual pone en riesgo la legitimidad y la eficacia del contrato social, entendido como el logro de los objetivos a los que aspiramos como sociedad, tales como la equidad, la justicia, la libertad y la seguridad (OIT, 2016d).

La relevancia de esta discusión llevó a que el director general de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Guy Ryder, lanzara durante la 104ª Conferencia Internacional del Trabajo (CIT) en 2015 la “Iniciativa del Centenario relativa al Futuro del Trabajo”. La iniciativa se concentra en cuatro “conversaciones del centenario” que permitan contribuir a la causa de la justicia social: trabajo y sociedad,

* N. del E. Reproducimos en esta ocasión los dos primeros apartados y las conclusiones del primer capítulo (“El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe”), del libro *El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe*, publicado en Lima (Perú) por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el año 2017. Esta obra forma parte de la colección *Américas Informes Técnicos 2017/7*. Puede consultarse en: http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_561498/lang--es/index.htm

¹ Juan Chacaltana es especialista senior del Departamento de Políticas de Empleo de la sede de la OIT en Ginebra. Guillermo Dema es especialista en Empleo Juvenil y Migración Laboral de la Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe. Claudia Ruiz es oficial de programas de la Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe. Los autores desean agradecer la asistencia de Daniela Campos, Lorena Dellepiane y Carlos Machuca.

empleos decentes, la organización del trabajo y de la producción, y la gobernanza del trabajo (OIT, 2015a). En el marco de dicha iniciativa, y con miras a la celebración del centenario de la OIT, se viene realizando una fase de investigaciones y debates intensivos en los países integrantes de la OIT. Se espera que esta fase desemboque en un informe para la conferencia del centenario de la OIT en 2019, preparado por una comisión de alto nivel sobre el futuro del trabajo. De este modo, este ejercicio sería la base que ayudará a definir la manera en que la OIT cumplirá su mandato sobre la justicia social cuando entre en sus segundos 100 años.

La discusión sobre el futuro del trabajo se ha concentrado en analizar factores de cambio asociados a la demografía, la tecnología, el clima y la globalización, entre otros.² Un aspecto hasta ahora poco analizado es el de los actores de los mercados de trabajo del futuro, es decir, los niños y jóvenes actuales. En cualquier momento, las características de las generaciones jóvenes ayudan a definir el futuro de por lo menos las siguientes dos décadas.

El tema asume centralidad cuando se toma en cuenta que es en la juventud cuando ocurren las principales transiciones o cambios que definirán el futuro de cada generación. En la juventud las personas dejan de ser hijos y se transforman en padres, dejan de vivir con los padres y empiezan a vivir solos, culminan los estudios básicos e inician estudios superiores, transitan de la educación al trabajo, y al encontrarse empleados, inician carreras o emprendimientos según sus propias características. Estas transiciones ocurren en cada generación y son el inicio de trayectorias laborales futuras.

El tema es que la generación actual de jóvenes —la que nació en la última década de fines del siglo pasado— está enfrentando cambios a una velocidad que probablemente no hayan

observado otras generaciones, por lo menos en tiempos recientes. Entre ellos, los cambios en las formas de organizar la producción y el trabajo, la incertidumbre económica, los cambios tecnológicos y demográficos, entre otros.

En América Latina y el Caribe, la OIT, en conjunto con sus constituyentes, viene promoviendo investigaciones y debates sobre el particular. En el “Tema Especial” del *Panorama Laboral 2016* se presenta un primer análisis para la región de algunas de las tendencias mencionadas y se discute sobre sus posibles impactos en el volumen y composición del empleo, en las relaciones de trabajo, en la oferta y demanda de cualificaciones, y en la gobernanza, las instituciones y el diálogo social (OIT, 2016e).

De este modo, tomando en cuenta que quienes vivirán el futuro del trabajo serán los jóvenes, se desarrolló una estrategia que permita contar con la visión y percepciones de los jóvenes latinoamericanos y caribeños, y que nos permita responder preguntas como: ¿qué piensan los jóvenes latinoamericanos sobre la educación y el empleo?, ¿cómo ven su presente y cómo se proyectan al futuro?, ¿cómo vislumbran el futuro del mundo del trabajo, y su futuro en el mundo del trabajo?

A tal efecto, en junio de 2016, la Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe, en coordinación con la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU), realizó un evento en Lima, Perú, denominado “Conversatorio ‘La juventud y el futuro del trabajo’”, el cual contó con reconocidos expertos nacionales en diversas materias³ y jóvenes líderes entre 18 y 29 años. Esto permitió conocer sus opiniones, percepciones y expectativas sobre el futuro del trabajo y cómo ellos se ven inmersos en éste. Con la información recopilada, y con el objetivo de recoger las

² Estos temas han sido tratados en diversos reportes como Banco Mundial, 2016; BID, 2016; BID/The Atlantic Council of the United States, 2016; CEPAL, 2014; CEPAL, 2016; CEPAL/CAF/Fundación Telefónica, 2015; WEF, 2016; entre otros.

³ Las exposiciones estuvieron relacionadas con tres temas: 1) los cambios en la economía, el empleo y la demografía; 2) los cambios en las relaciones de trabajo; y 3) el futuro de la educación y la formación para el trabajo, y la tecnología.

opiniones y percepciones de los jóvenes latinoamericanos y caribeños acerca de su futuro laboral y perspectivas hacia el 2030, la Oficina Regional desarrolló dos encuestas dirigidas a jóvenes. Durante el último trimestre de 2016, dicha Oficina elaboró una encuesta en Perú, en colaboración con el Instituto de Opinión Pública (IOP) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), y una encuesta en línea a nivel regional.

2. Percepciones de la juventud en América Latina y el Caribe: resultados de una encuesta en línea

Metodología

Para conocer las percepciones de los y las jóvenes de la región de América Latina y el Caribe sobre el futuro del trabajo, se realizó una encuesta en línea (virtual) dirigida a jóvenes entre 15 y 29 años. El cuestionario fue diseñado por especialistas de la Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe, el cual cuenta con seis secciones:

- Perfil del entrevistado: datos demográficos, pertenencia a organizaciones (sindicatos, voluntariados, asociaciones sociales o políticas), y ocupación.
- Educación y empleo: situación académica y laboral (nivel educativo alcanzado, nivel educativo esperado, la carrera elegida y los motivos de esta elección). También explora el sector y ocupación en que se ha insertado la persona, y los motivos por los cuales la persona joven actualmente no estudia ni trabaja.
- El futuro del trabajo y la educación: recoge las percepciones sobre la importancia que tiene la educación en sus vidas, las expectativas sobre los posibles

cambios en la educación y de qué manera los podría afectar, y el vínculo entre la formación educativa que hayan recibido y el trabajo que desempeñan.

- El futuro de las relaciones laborales: recoge los aspectos que valoran más en un trabajo, las percepciones sobre la importancia de la experiencia laboral, y sus condiciones laborales actuales y sus expectativas sobre las mismas a futuro.
- El futuro de la tecnología: recoge las percepciones sobre las maneras en que las nuevas tecnologías afectarán su futuro laboral.
- Las oportunidades a futuro: identifica los factores que coadyuvan u obstaculizan las oportunidades actuales y futuras laborales, estudiantiles, o económicas.

La convocatoria para participar en la encuesta se realizó por medio de la página web de la OIT y también se contactó por correo electrónico a diversas asociaciones juveniles de la región. El cuestionario en línea fue respondido por 1 mil 544 personas jóvenes residentes en 26 países de la región entre el 8 de septiembre y el 11 de noviembre de 2016. La distribución entre hombres y mujeres es balanceada.

Resultados de la encuesta en línea en América Latina y el Caribe

Un primer resultado de la encuesta era esperado. Los jóvenes que respondieron tienen un perfil de mayor calificación que el promedio de la región. Esto se puede apreciar en el Cuadro 1, donde un 80 por ciento de los jóvenes que respondieron se encontraba estudiando y un 55 por ciento estaba trabajando. Sólo un 4 por ciento era Ni Ni, lo cual contrasta con el porcentaje real de Ni Ni en la región, que se ubica más bien cerca del 20 por ciento.

Cuadro 1. América Latina y el Caribe: situación académica y laboral de los jóvenes encuestados (porcentajes)

	Género		Edad			Total
	Hombre	Mujer	15 a 17	18 a 24	25 a 29	
Estudia y trabaja	45	37	12	38	47	40
Sólo estudia	34	44	87	54	13	40
Sólo trabaja	17	14	0	5	34	15
No estudia ni trabaja (Ni Ni)	4	5	1	3	7	4
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

Este sesgo era esperado y, por eso, la encuesta realizó preguntas específicas a jóvenes que estudian y otro grupo de preguntas a jóvenes que trabajan. Para todo fin práctico, hay que tratar los siguientes resultados con cautela y con validez sólo indicativa al interior del colectivo de quienes respondieron la encuesta, y en cada sección al interior de cada uno de los grupos analizados. En general, el análisis que sigue desagrega la información sólo para aquellos que estudian y aquellos que trabajan.

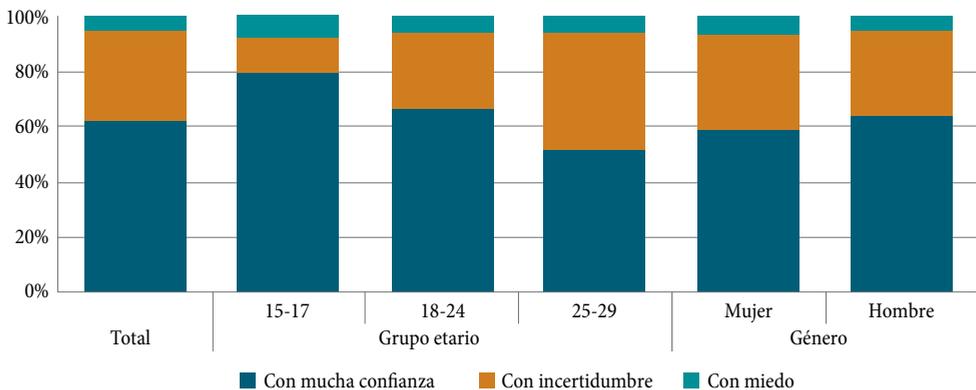
Apreciación general sobre el futuro

Con esta realidad en mente, un primer interés de la encuesta fue conocer la expectativa general de los y las jóvenes sobre el futuro. De manera interesante, más del 60 por ciento

de los jóvenes latinoamericanos ve su futuro laboral con mucha confianza (Gráfico 1). A la inversa, cerca del 40 por ciento ve su futuro con incertidumbre o miedo.

Según edades, las expectativas son muy distintas, siendo los más jóvenes los más optimistas con respecto a su futuro. Las razones detrás de esto pueden ser diversas: ¿los grupos de jóvenes son estructuralmente diferentes?, ¿el mayor conocimiento del mercado laboral ha llevado a que algunos se sientan menos optimistas sobre su futuro? Las expectativas entre los hombres y mujeres son muy parecidas, siendo los primeros ligeramente más optimistas que las segundas (64 versus 59 por ciento).

Gráfico 1. América Latina y el Caribe: confianza en el futuro al año 2030 de los jóvenes encuestados (porcentajes)



Fuente: OIT a partir de la encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

*Realidad y expectativas
de los jóvenes que estudian*

Entre los jóvenes que estudian interesa primero saber qué estudian actualmente, pues ello repercutirá en su futuro. Esto se puede apreciar en el Cuadro 2, que muestra las carreras que los jóvenes que respondieron la encuesta declaran estar estudiando, agrupadas en cinco ramas. Más de un tercio de los que respondieron la encuesta está estudiando una carrera relacionada

con las ciencias empresariales, seguido de carreras relacionadas con el arte y las humanidades (incluyendo derecho). Se ha documentado en varios lugares que una de las ramas de carreras más pertinentes para la revolución tecnológica es la de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). En la encuesta en línea, sólo uno de cada diez jóvenes que respondieron estudia una carrera de este tipo.

Cuadro 2. América Latina y el Caribe: carrera técnica o universitaria que actualmente estudia (porcentajes)

	Género		Edad			Total
	Hombre	Mujer	15 a 17	18 a 24	25 a 29	
Ciencias empresariales	34	37	31	42	21	36
Ciencias sociales	14	13	17	10	21	13
Arte y humanidades	23	27	25	21	37	26
CTIM	20	6	16	12	12	12
Otros	8	17	11	15	9	13
Total	100	100	100	100	100	100

Nota: CTIM: matemática, física, química e ingeniería. Otros: agricultura, gastronomía, medicina y nutrición. Sólo se considera a jóvenes estudiantes.

Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

La distribución de los grupos de carreras entre hombres y mujeres es similar, con excepción de las carreras CTIM, las cuales son estudiadas por el 6 por ciento de las mujeres, en contraste con el 20 por ciento de los hombres. Esta brecha —que requiere mayor estudio— se intensifica luego en el mercado laboral y lleva a una segregación de ocupaciones entre hombres y mujeres. Según el tipo de área, también se encuentra una clara distinción: la preferencia por una carrera empresarial se encuentra en las zonas urbanas, donde 42 por ciento de los jóvenes estudia una carrera de este tipo, comparado con el 13 por ciento de los jóvenes en zonas rurales. En cambio, estos últimos se inclinan en mayor medida a una carrera CTIM (21 por ciento) que los jóvenes de zonas urbanas (10 por ciento). Este resultado podría evidenciar el desarrollo de algunas industrias

en zonas rurales, lo cual podría estar demandando profesionales de este tipo.

Es probable que esta estructura tenga algún sesgo por el tipo de informante que respondió la encuesta, pero el orden de importancia de las carreras sí parece ser consistente. Más interesante aun, la encuesta preguntó por qué eligieron la carrera que se encuentran estudiando. Destaca que entre los que eligieron ciencias empresariales, y entre los que eligieron las carreras más vinculadas a la ciencia y tecnología, hay más jóvenes que lo hicieron porque vieron buenas oportunidades. Entre los que eligieron ciencias sociales, arte y humanidades, las principales razones tienen que ver con el altruismo o el interés personal. En el agregado, en esta muestra de jóvenes hay un similar porcentaje de jóvenes que buscan buenas oportunidades y jóvenes altruistas (Cuadro 3).

**Cuadro 3. América Latina y el Caribe:
¿Por qué eligió la carrera que se encuentra estudiando? (porcentaje)**

	Ciencias empresariales	Ciencias sociales	Arte y humanidades	CTIM	Otros	Total
Buenas oportunidades	53	26	24	48	21	37
Altruismo	12	47	54	27	55	35
Aptitudes personales	26	37	34	21	15	27
Interés personal	27	45	25	29	12	27
Carrera pionera	23	17	17	33	20	21
Padres/entorno	8	9	7	11	8	8

Nota: sólo se considera a jóvenes estudiantes. La pregunta es de respuesta múltiple, por lo que las columnas no suman 100 por ciento.

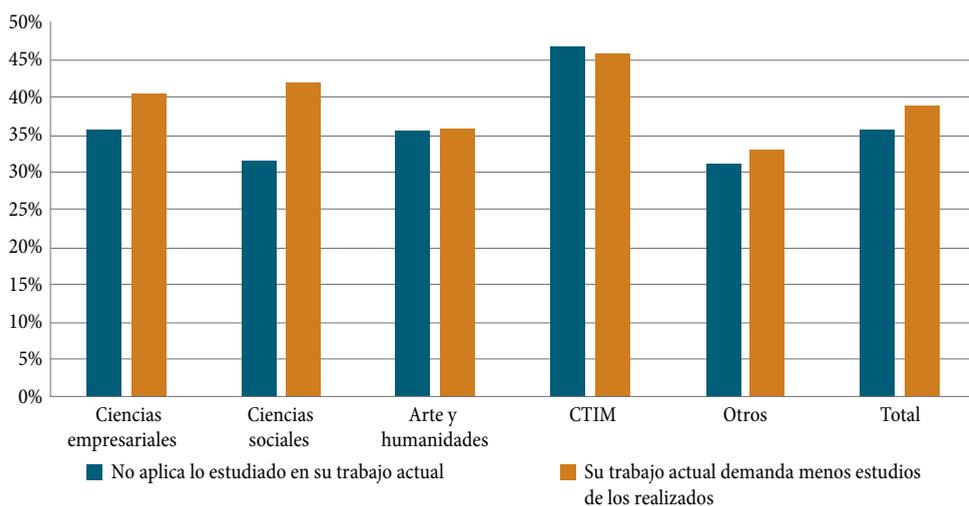
Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

La pregunta aquí es si estas expectativas juveniles más tarde se cumplen en el mercado de trabajo. Esto se puede apreciar en el Gráfico 2, que da cuenta de dos indicadores de *mismatch*,⁴ siempre, por supuesto, desde la perspectiva juvenil. En primer lugar, la encuesta preguntó si aplica o no lo que estudió en su trabajo. Alrededor de 36 por ciento de los jóvenes declaró que no. Otra pregunta relacionada fue si su trabajo demanda menos estudios que

los realizados. La respuesta fue de 39 por ciento. Sorprendentemente estos porcentajes no son inusuales. Estudios basados en otros tipos de metodologías en la región, dan cuenta de alrededor de un tercio de casos de *mismatch*.

Lo sorprendente surge cuando se desagrega esta información por carreras estudiadas. Los mayores niveles de percepción de *mismatch* están en las carreras que justamente no deberían mostrarlas, es decir, aquellas relacionadas con

Gráfico 2. América Latina y el Caribe: percepciones de *mismatch* en el trabajo (porcentaje de jóvenes en cada categoría)



Nota: CTIM: matemática, física, química e ingeniería. Otros: agricultura, gastronomía, medicina y nutrición.

Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

⁴ Desajuste entre lo estudiado y las demandas del mercado laboral.

la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática. En teoría, éstas son las carreras del futuro y muchos documentos y estudios están sugiriendo a los jóvenes que las estudien. De hecho, un creciente número de jóvenes de la región se está matriculando en estas carreras.

Se puede discutir si una percepción es un buen indicador de inadecuación ocupacional. Pero sin duda, esto preocupa porque es con base en percepciones y expectativas que los jóvenes eligen qué estudiar y en qué trabajar. Se necesitan más estudios, entonces, no sólo para confirmar esta percepción, sino para explorar en sus causas. Éstas pueden tener que ver con una diversidad de factores como, por ejemplo, el hecho que, siendo estas carreras “de frontera”, no necesariamente todas las entidades formadoras en la región están aún en capacidad de brindarlas con la mejor calidad; o que quizás el aparato productivo regional —poco diversificado y caracterizado por la existencia de pequeños segmentos de alta productividad, junto con amplios segmentos de baja productividad— aún no se haya adaptado completamente a estas nuevas carreras. La inadecuación, en general, se ha asociado también a la rápida expansión de la educación terciaria en la región.

Finalmente, otra pregunta de la encuesta fue sobre el grado de instrucción que les gustaría alcanzar en el futuro: un 18 por ciento espera culminar la educación terciaria y un 78 por ciento espera contar con posgrado. La intención de contar con un posgrado es mayor para las mujeres (81 por ciento) que para los hombres (73 por ciento) y, según edades, es mayor para aquellos que son mayores de 18 años, probablemente porque ya tienen una visión más clara del mercado laboral y de su proyecto de vida. Estas perspectivas son coherentes con la percepción que tienen las personas jóvenes sobre la importancia de la educación: el 97 por ciento considera que la educación que recibió o está recibiendo está influyendo en su día a día. El único grupo con menor porcentaje de jóvenes que esperan

alcanzar un posgrado es el de Ni Ni (60 por ciento); el resto tienen porcentajes similares de expectativas para secundaria, terciaria y posgrado (aproximadamente 80 por ciento).

Realidad y expectativas de los jóvenes que trabajan

Una discusión clave en relación al futuro del trabajo tiene que ver con los cambios en la forma de trabajo. Y es que la relación de trabajo se viene transformando rápidamente. Las relaciones de trabajo típicas se definen a partir de la subordinación al empleador, el trabajo en un lugar determinado y una forma específica de pago, usualmente por tiempo. Se ha documentado que, a nivel global, este tipo de relación laboral está disminuyendo en importancia, dando lugar a las formas atípicas o no estándar de empleo. Entre las formas no estándar de empleo se encuentran el empleo temporal, la jornada a tiempo parcial o el trabajo a demanda, la relación laboral triangular y las relaciones ambiguas de empleo (OIT, 2016f). Para muchos trabajadores estos tipos de relaciones son una elección voluntaria con resultados positivos, pero para algunos podría representar inseguridad en el trabajo, limitado acceso a protección social u otros beneficios, aislamiento, estrés y la falta de diferenciación entre la vida privada y el trabajo (Mandl *et al.*, 2015; Hwang, 2016; Berg y Adams, 2016; entre otros). Esto es particularmente relevante para los países de la región puesto que muchas de estas formas no estándar, las cuales también se intersecan con otros fenómenos como el empleo informal, ya se encuentran presentes desde hace muchos años en la región.

En ese sentido, entre los jóvenes que trabajan se buscó, en primer lugar, conocer qué es lo que valoran en un trabajo. En el Cuadro 4 se presentan las características más valoradas de un empleo, ordenadas según su puntaje promedio. Contar con un buen salario lidera el *ranking*, seguido de un buen ambiente de trabajo y tener la oportunidad de crecer en la empresa.

**Cuadro 4. América Latina y el Caribe:
¿qué valora más en un empleo? (puntaje del 1 al 10)**

	Género		Edad			Total
	Hombre	Mujer	15 a 17	18 a 24	25 a 29	
Contar con un buen salario	7.4	7.3	7.3	7.1	7.7	7.3
Un ambiente de trabajo cálido y amigable (buenos compañeros, jefes motivadores)	6.9	6.9	7.2	7.0	6.7	6.9
Oportunidad de crecer y desarrollarme en la empresa	6.4	6.7	6.2	6.7	6.4	6.6
Capacitación continua en mi área de desempeño	6.2	6.3	6.2	6.3	6.1	6.2
Contar con seguridad social (seguro médico y pensión jubilatoria)	5.8	5.8	5.5	5.6	6.3	5.8
Horarios flexibles y hechos a mi medida	5.8	5.4	5.5	5.8	5.3	5.6
Tener un fácil acceso a mi trabajo	5.5	5.3	6.1	5.3	5.3	5.4
Asegurarme vacaciones pagadas y pago de horas extras	5.4	5.2	5.5	5.2	5.5	5.3
Constante reconocimiento por mis logros	4.6	4.8	4.5	4.7	4.6	4.7
Existencia de representación sindical y convenio colectivo	3.8	3.6	2.7	3.4	4.2	3.7

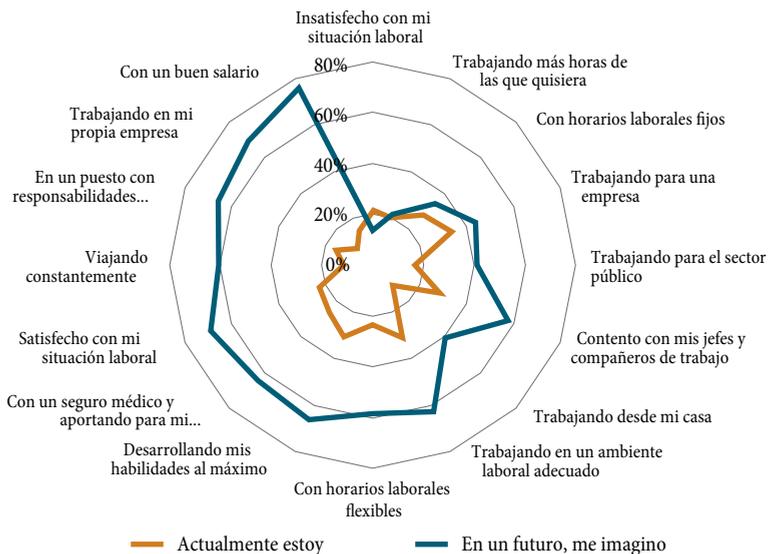
Nota: se pidió a los encuestados que asignen un puntaje del 1 (menos importante) al 10 (más importante) a diversas características de un trabajo.

Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

Todos estos aspectos son importantes para los jóvenes, pero entre ellos existe un ordenamiento. Cuando estos resultados son desagregados por género, no se encuentran mayores variaciones, salvo por la mayor valoración de las mujeres por la oportunidad de crecer y desarrollarse en la empresa, y por la mayor valoración de los hombres por horarios flexibles y fácil acceso al trabajo. Sin embargo, cuando es desagregado por edad, se cae en cuenta que existe una gran diferencia entre las expectativas laborales de los más jóvenes (15-17) en relación con los mayores (25-29) del estudio. En particular, la importancia de la protección social y de la representación sindical se va incrementando conforme avanza la edad, mientras que se reduce la importancia de la facilidad de acceder al trabajo y de un ambiente de trabajo cálido y amigable.

Adicionalmente, se buscó explorar la perspectiva juvenil sobre sus condiciones laborales actuales y una comparación con el futuro (Gráfico 3). Se puede destacar la preferencia por trabajar en sus propias empresas en el futuro (69 por ciento) aunque en la actualidad menos del 10 por ciento de los jóvenes encuestados lo hacen. También hubo un porcentaje considerable de jóvenes que quisiera trabajar en el sector público (41 por ciento), mientras que en la actualidad sólo 16 por ciento efectivamente lo hace. Se observa también optimismo con respecto a las condiciones laborales: 63 por ciento espera trabajar en un ambiente laboral adecuado, 66 por ciento espera desarrollar sus habilidades al máximo, 64 por ciento espera contar con seguro médico y aportes a su jubilación, 76 por ciento espera tener un buen salario y 69 por ciento espera

Gráfico 3. América Latina y el Caribe: actualidad y expectativas sobre las condiciones laborales (porcentajes)



Nota: la pregunta es de respuesta múltiple.

Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

encontrarse satisfecho con su situación laboral. En línea con la tendencia de las relaciones atípicas de trabajo, 40 por ciento espera trabajar desde su casa y 59 por ciento espera tener horarios laborales flexibles. En menor medida se observan jóvenes que esperan trabajar con horarios fijos en empresas, aunque ésta sea la realidad de la mayoría de jóvenes ocupados.

En síntesis, los datos indican una realidad de doble filo. Por un lado, refleja una perspectiva optimista y una lectura positiva por parte de los jóvenes de las oportunidades que el futuro inmediato les pueda deparar y cómo mejorar sus expectativas de movilidad social a partir de ellas. Todo ello basado en la confianza de que sus países generarán los empleos de calidad que ellos esperan. Por otro lado, estas altas expectativas de avance hacia las clases medias que se reflejan en los datos sugieren que si esto no se cumple —la generación de empleo de calidad— no sólo habrá un desperdicio de talento, sino una generación que verá sus altas expectativas frustradas, con lo que

ello conlleva para las dinámicas políticas y los pactos sociales.

Efectos de los cambios en la tecnología

La encuesta indagó también sobre las percepciones juveniles respecto de la tecnología (Cuadro 5). Al respecto, el 61 por ciento de los jóvenes encuestados cree que en un futuro la inserción de las nuevas tecnologías, la robotización y la automatización de los procesos afectarán su futuro laboral. Un 20 por ciento piensa que no le afectará y un 19 por ciento no sabe. De manera consistente con la apreciación general mencionada previamente, un 59 por ciento piensa que estos cambios le afectarán, pero positivamente. Un 31 por ciento no sabía cómo le iba a afectar, y sólo un 10 por ciento pensaba que le iba a afectar de manera negativa.

¿Cómo le afectará? Una mayoría (73 por ciento) señala que esto le impone la necesidad de tener que capacitarse constantemente en áreas o especialidades respecto a la tecnología.

También piensan que podrán optimizar los procesos productivos y trabajar menos (33 por ciento), tendrán acceso a nuevos mercados laborales y a mejores maneras de intercambio con sus compañeros (30 por ciento)

y, finalmente, piensan que se volverán menos importantes, pues la tecnología podrá reemplazar lo que hacen (29 por ciento). En el Cuadro 5 se resumen estos resultados, desagregados por género y grupos de edades.

Cuadro 5. América Latina y el Caribe: percepciones sobre los impactos de los cambios tecnológicos en el trabajo (porcentajes)

	Hombre	Mujer	18-24	25-29	Total
En un futuro, ¿crees que la inserción de las nuevas tecnologías, la robotización y la automatización de los procesos afectarán tu futuro laboral?					
Sí	63	59	61	62	61
No	19	21	20	21	20
No sé	18	20	20	17	19
En líneas generales, ¿consideras que estos cambios serán algo positivo o negativo en tu vida laboral?					
Positivo	63	57	59	60	59
Negativo	9	10	9	11	10
No sé	27	33	32	29	31
¿De qué manera crees que te afectarán? *					
Deberé capacitarme constantemente en áreas o especialidades respecto a la tecnología	74	73	76	70	73
Tendré mejores y mayores maneras de intercambio y conectividad con compañeros	32	28	28	32	30
Tendré mayores y mejores oportunidades laborales	24	21	24	19	23
Me volveré menos importante, pues la tecnología podrá reemplazar lo que hago	28	30	28	29	29
Podré optimizar los procesos productivos y trabajar menos	34	31	33	33	33
Tendré acceso a nuevos mercados laborales	32	28	32	27	30

Nota: (*) respuestas múltiples sobre aquellos que contestaron que habrá un efecto.

Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

Evidentemente, los cambios en el empleo irán de la mano con cambios en la formación para el trabajo. De hecho, el 79 por ciento de los jóvenes encuestados declararon que, de haber cambios en la educación, éstos los afectarán un poco o completamente. En el Cuadro 6 se observan los seis cambios en la educación que los encuestados destacaron más, tales como nuevos métodos de enseñanza (51 por ciento), nuevas tecnologías en las aulas de clase (43 por ciento), currículos adaptados a nuevos entornos (37 por ciento), nuevas carreras (35 por ciento), necesidad de

más cursos de especialización (32 por ciento) y optimización de las aptitudes del estudiante para desarrollarse en áreas específicas (31 por ciento). Otros cambios mencionados son los siguientes: desaparecerán carreras (19 por ciento), se buscará contar con profesores más jóvenes y actualizados (19 por ciento), se dejará de ir a salones de clases, puesto que se contará con otras plataformas para aprender (15 por ciento), se incluirá el tema de derechos laborales en el currículo (13 por ciento) y las clases serán dictadas por robots (3 por ciento).

Cuadro 6. América Latina y el Caribe: expectativas sobre cambios en la educación (porcentajes)

	Género		Edad			Total
	Hombre	Mujer	15 a 17	18 a 24	25 a 29	
Existirán nuevos métodos de enseñanza	56	47	64	51	49	51
Se incluirán nuevas tecnologías en las aulas de clase	44	42	49	41	44	43
Los currículos educativos de las clases y las carreras se adaptarán a las necesidades del entorno	37	36	22	35	42	37
Se crearán nuevas carreras	39	32	34	36	35	35
Se darán y necesitarán mayores cursos de especialización	33	32	30	31	35	32
Se buscará optimizar más las aptitudes del estudiante y desarrollarlo en áreas específicas de su interés	32	30	35	31	31	31
Desaparecerán carreras	20	18	18	16	23	19
Se buscará contar con profesores más jóvenes y actualizados	20	17	21	19	18	18
Se dejará de ir a salones de clases, pues se contará con otras plataformas para aprender	17	13	19	12	18	15
Se incluirá el tema de derechos laborales en los currículos	16	10	12	11	15	12
Las clases serán dictadas por robots	3	2	6	2	2	2

Nota: la pregunta es de respuesta múltiple, por lo que las columnas no suman 100 por ciento.

Fuente: OIT a partir de encuesta en línea a jóvenes de América Latina y el Caribe.

3. Conclusiones

Este documento es una primera aproximación a las percepciones y expectativas de los jóvenes sobre el futuro del trabajo. Dicho futuro estará definido por cambios de diverso tipo, como el avance de la tecnología, el desarrollo y diversificación productiva de los países, los cambios demográficos, el cambio climático, y la fragmentación y globalización de la producción y del empleo. Las investigaciones, de carácter cuantitativo, cuyos hallazgos más sobresalientes fueron expuestos en las secciones anteriores, así como las recientes investigaciones llevadas a cabo por la OIT en América Latina (OIT, 2014; OIT, 2015b)

permiten extrapolar unas primeras conclusiones que se exponen a continuación:

1. A pesar de los importantes avances realizados en múltiples áreas, los jóvenes de América Latina y el Caribe siguen enfrentando obstáculos para su plena inclusión en la sociedad, y las brechas que enfrentan en el mercado laboral continúan siendo mucho más significativas que las que enfrentan los adultos en la región. Los avances y las brechas son desiguales entre los países. Algunos grupos de jóvenes son especialmente vulnerables: las

mujeres jóvenes, los jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación, los jóvenes con escasa formación o que trabajan en el sector informal, y los jóvenes que viven en áreas rurales.

2. Es común y natural que los jóvenes piensen en el futuro. En mayor o menor medida, es un ejercicio que deben hacer, por ejemplo, cuando eligen qué estudiar, en qué sector especializarse o incluso con quién iniciar una vida en común. Una particularidad de la actual generación de jóvenes es no sólo que es la generación más educada, sino que le ha tocado vivir cambios sustantivos en el mundo del trabajo asociados con la modificación de las formas en que se organizan la producción y el trabajo, y la evolución de las tecnologías, entre otros factores. Por ejemplo, hay ahora mayor rotación entre trabajos y se hace imperativo el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto afectará las trayectorias laborales de los jóvenes, que además serán más largas porque la esperanza de vida ha aumentado.
3. Los jóvenes que respondieron las encuestas (en línea y presencial) tienen un sesgo urbano y un perfil de mayor calificación que el promedio de la región. Más de 60 por ciento de los jóvenes que respondieron a la encuesta ve su futuro laboral con mucha confianza, porcentaje que se reduce con incrementos en la edad y no difiere significativamente entre mujeres y hombres, siendo los segundos ligeramente más optimistas que las primeras (64 *versus* 59 por ciento). Según edades, las expectativas son muy distintas; los más jóvenes son los más optimistas con respecto a su futuro. A la inversa, alrededor de 38 por ciento ve su futuro con incertidumbre (33 por ciento) o miedo (5 por ciento). Las razones detrás de estos
- datos pueden ser diversas: ¿los grupos de jóvenes son estructuralmente diferentes?, ¿el mayor conocimiento del mercado laboral ha llevado a que algunos se sientan menos optimistas sobre su futuro?
4. En América Latina y el Caribe, a pesar de los malos augurios —económicos y laborales— para los próximos años, los jóvenes perciben la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y de empleo en relación con la generación de sus padres. Si bien es cierto que reconocen que los cambios producen ganadores y perdedores, la mayoría de los jóvenes se ve del lado de quienes aprovecharán las oportunidades generadas por el cambio. Los datos expuestos contrastan con las percepciones en los países más avanzados del mundo, en los que, como producto de la crisis económica y de empleo, se ha instalado la idea de que la generación de jóvenes que ha comenzado su etapa laboral con el nuevo milenio “por primera vez en la historia, vivirán peor que sus padres” (IFS, 2013). En América Latina la perspectiva de una mayoría de los jóvenes entrevistados es más bien optimista. Se pueden derivar dos mensajes de esta perspectiva: por un lado, el optimismo es una actitud natural o intrínseca de la juventud. Refleja una lectura positiva por parte de los jóvenes sobre las oportunidades de empleos de calidad en sus países y sus expectativas de que esto los llevará a estar mejor que sus progenitores y de ascender en la escala de las clases medias. Por otra parte, si los países no logran crear la infraestructura de oportunidades de empleo necesarias para satisfacer estas altas expectativas, lo que los resultados de la encuesta sugieren es que no sólo puede generarse un desperdicio de talento, sino que habrá una generación, o

parte de ella, que verá sus expectativas frustradas, con lo que esto puede significar para las dinámicas políticas y los pactos sociales.

5. Las diferentes opciones de estudio y formación (grupos de carreras) entre hombres y mujeres jóvenes que respondieron a los cuestionarios, es similar, con excepción de las carreras CTIM,⁵ las cuales son estudiadas por 6 por ciento de las mujeres, en contraste con el 20 por ciento de los hombres. Esta brecha —que requiere mayor estudio— se intensifica luego en el mercado laboral y lleva a una segregación de ocupaciones entre hombres y mujeres. Según el tipo de área, también se encuentra una clara distinción: la preferencia por una carrera empresarial se encuentra en las zonas urbanas, donde 42 por ciento de los jóvenes estudia una carrera de este tipo, comparado con el 13 por ciento de los jóvenes en zonas rurales. En cambio, estos últimos se inclinan en mayor medida a una carrera CTIM (21 por ciento) que los jóvenes de zonas urbanas (10 por ciento). Este resultado, que también ameritaría mayor estudio, podría evidenciar el desarrollo de algunas industrias en zonas rurales, lo cual podría demandar profesionales de este tipo, y/o bien podría estar influenciado por la oferta de formación y educación actualmente existente.
6. A la pregunta por qué eligieron la carrera que están estudiando, destaca que entre los que eligieron ciencias empresariales, y entre los que eligieron las carreras más vinculadas a la ciencia y tecnología, hay más jóvenes que lo hicieron porque vieron buenas oportunidades. Entre los que eligieron ciencias sociales, arte y humanidades, las principales razones tienen que ver

con el altruismo o el interés personal. Esto plantea preguntas importantes sobre hasta qué punto sería positivo para las perspectivas de empleo de los jóvenes tener más información y capacitación sobre las tendencias actuales y futuras de los mercados de trabajo, y hasta qué punto conviene que la decisión de selección de carrera esté más influida por las tendencias del desarrollo productivo y las oportunidades abiertas por la demanda laboral. La respuesta a esta pregunta tiene elementos culturales, pero también muy prácticos en materia de tener un mejor alineamiento entre los sistemas educativos y de formación profesional con las políticas y tendencias tecnológicas, del desarrollo productivo y del empleo en los países.

7. El punto anterior se refuerza por el hallazgo de que existe un desajuste entre lo que han estudiado los jóvenes y lo que demanda el mercado de trabajo. Un 36 por ciento de los jóvenes respondió que no aplica los conocimientos y destrezas adquiridos en su formación en su realidad laboral. A la pregunta de si en su trabajo se requerirán menos estudios que los realizados, la respuesta fue afirmativa en 39 por ciento de los casos. Sorprendentemente, estos porcentajes no son inusuales. Estudios basados en otros tipos de metodologías en la región, dan cuenta de alrededor de un tercio de casos de *mismatch*.
8. No obstante, 94 por ciento de las personas jóvenes considera que lo que estudió, o lo que está estudiando, le será de utilidad para conseguir un buen trabajo; y 91 por ciento de los jóvenes considera que su experiencia laboral influirá crucialmente —o bastante— en su éxito personal.

⁵ CTIM: matemática, física, química e ingeniería. Otros: agricultura, gastronomía, medicina y nutrición.

9. Los mecanismos modernos de búsqueda de empleo mediante mecanismos *on line* cada vez cobran mayor importancia entre la juventud. Esto se verifica para los jóvenes que están desocupados (que buscan empleo). La búsqueda mediante bolsas de trabajo virtual es de similar importancia a la búsqueda mediante contactos personales. En otras palabras, estos métodos están incrementándose entre la juventud. Una pregunta distinta es sobre la efectividad de estos métodos. Entre los jóvenes que ya están trabajando (que ya encontraron trabajo) aún predomina la búsqueda mediante contactos personales o búsqueda directa con el empleador; en este caso la búsqueda institucionalizada (bolsas virtuales o presenciales) tiene un rol menor. Sin embargo, es notorio que la búsqueda virtual haya tenido más efectividad que la búsqueda mediante bolsa presencial, pues más ocupados reportan haber encontrado su actual empleo mediante el primer método. Este es un mensaje que los servicios de empleo, sobre todo los públicos, deberían tomar en cuenta.
10. A la hora de elegir —o pensar en un trabajo/empleo— los jóvenes latinoamericanos valoran: i) contar con un buen salario (lidera el *ranking*); ii) seguido de un buen ambiente de trabajo; y iii) tener la oportunidad de crecer en la empresa. Todos estos aspectos son importantes para los jóvenes. Cuando estos resultados son desagregados por género, no se encuentran mayores variaciones, salvo por la mayor valoración de las mujeres por la oportunidad de crecer y desarrollarse en la empresa, y por la mayor valoración de los hombres por horarios flexibles y fácil acceso al trabajo. Sin embargo, cuando es desagregado por edad, se encuentra que existe una gran diferencia entre las expectativas laborales de los más jóvenes (15-17) en relación con los mayores (25-29) del estudio. En particular, la importancia de la protección social y de la representación sindical se va incrementando conforme avanza la edad mientras que se reduce la importancia de la facilidad de acceder al trabajo y de un ambiente de trabajo cálido y amigable.
11. En cuanto a las expectativas laborales de los jóvenes, existe una preferencia por trabajar en sus propias empresas en el futuro (69 por ciento), aunque también un porcentaje considerable de jóvenes (41 por ciento) quisiera trabajar en el sector público. Se observa también optimismo con respecto a cómo perciben que serán sus condiciones laborales: 63 por ciento espera trabajar en un ambiente laboral adecuado, 66 por ciento espera desarrollar sus habilidades al máximo, 64 por ciento espera contar con seguro médico y aportes a su jubilación, 76 por ciento espera tener un buen salario y 69 por ciento espera encontrarse satisfecho con su situación laboral.
12. En línea con la tendencia de las relaciones atípicas de trabajo, un número muy elevado de jóvenes (40 por ciento) aspiraría a trabajar desde su casa y a tener horarios laborales flexibles (59 por ciento). En cuanto a la relación de trabajo, los datos parecen indicar que, si bien la juventud trabaja principalmente como asalariada, aspira a trabajar más por cuenta propia, a trabajar en un local de negocio propio, y a que su pago se relacione más con lo producido. Asimismo, aspira a tener ocupaciones que requieran una calificación profesional.
13. Respecto a las percepciones sobre los impactos de los cambios tecnológicos

en el trabajo, 61 por ciento de los jóvenes encuestados cree que en un futuro la inserción de las nuevas tecnologías, la robotización y la automatización de los procesos afectarán su futuro laboral. Un 20 por ciento piensa que no le afectará, y 19 por ciento no sabe. De manera consistente con la apreciación general mencionada previamente, 59 por ciento piensa que estos cambios le afectarán, pero positivamente. Un 31 por ciento no sabía cómo le iba a afectar y sólo 10 por ciento pensaba que le iba a afectar de manera negativa.

14. ¿Cómo le afectará? Una mayoría (73 por ciento) señala que esto le impone la necesidad de tener que capacitarse constantemente en áreas o especialidades respecto a la tecnología. También piensan que podrán optimizar los procesos productivos y trabajar menos (33 por ciento), tendrán acceso a nuevos mercados laborales y a mejores maneras de intercambio con sus compañeros (30 por ciento) y, finalmente, piensan que se volverán menos importantes, pues la tecnología podrá reemplazar lo que hacen (29 por ciento). No existen marcadas diferencias cuando cruzamos estos datos por edad o por género.
15. Los cambios en el empleo irán de la mano con cambios en la formación para el trabajo. De hecho, 79 por ciento de los jóvenes encuestados declararon que, de haber cambios en la educación, éstos los afectarán en mayor o menor medida. Los seis cambios más importantes que esperan los jóvenes son: nuevos métodos de enseñanza (51 por ciento), nuevas tecnologías en las aulas de clase (43 por ciento), currículos adaptados a nuevos entornos (37 por ciento), nuevas carreras (35 por ciento), necesidad de más cursos de especialización (32 por ciento) y optimización de las aptitudes del estudiante para

desarrollarlo en áreas específicas (31 por ciento). Además, 19 por ciento de jóvenes piensa que desaparecerán carreras, habrá profesores más jóvenes y actualizados (19 por ciento), se dejará de ir a salones de clases, puesto que se contará con otras plataformas para aprender (15 por ciento), se incluirá el tema de derechos laborales en el currículo (13 por ciento) e incluso las clases serán dictadas por robots (3 por ciento).

En síntesis, las encuestas realizadas encuentran una actitud bastante positiva y optimista de los jóvenes de la región en cuanto a los cambios tecnológicos y las perspectivas del empleo en el futuro. Hay también conciencia elevada entre los jóvenes de que ellos mismos deben hacer un esfuerzo personal en educación y capacitación para aprovechar las oportunidades futuras. Sin embargo, una proporción importante de jóvenes toma su decisión de carrera por razones altruistas o de gusto personal, y no con base en razones de oportunidad laboral y de ingresos futuros.

Para que las altas expectativas de las mujeres y hombres jóvenes se transformen en realidad es importante que las economías de la región generen una sólida infraestructura de oportunidades de empleo, educación y movilidad social para los jóvenes. Esto requiere acciones en al menos tres ámbitos: 1) por el lado de la demanda, un entorno propicio para las inversiones y las empresas, para el desarrollo del empresarismo, y políticas para el desarrollo y la diversificación productiva; 2) por el lado de la oferta se requieren esfuerzos para aumentar la calidad y pertinencia de la educación y de la formación profesional, con vistas a incrementar la empleabilidad de los jóvenes; 3) en materia de infraestructura institucional y de los mercados laborales, también es esencial fortalecer los marcos institucionales y de políticas para la juventud que consideren los análisis de prospectiva (demográfica, tecnológica y productiva) y los pongan al servicio de

los jóvenes para que puedan tomar decisiones informadas sobre sus trayectorias laborales, considerando la evolución de la economía, las empresas y la sociedad.

Sólo el trabajo combinado en estos tres ámbitos será capaz de crear la infraestructura de oportunidades necesaria para ayudar a las

generaciones jóvenes a mejorar su participación económica, política y social, y a tener el futuro al que aspiran en el trabajo, a la vez que se convierten en los motores indispensables para el avance socioeconómico y político en la región.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (BM) (2016), *World Development Report 2016: Digital Dividends*, Washington, DC, Banco Mundial.
- BERG, Janine y A. Adams (2016), "Income Security for Crowdworkers", presentación en Power Point.
- BID (2016), *Empleos en tiempos inciertos*, Washington, DC, BID.
- BID/The Atlantic Council of the United States (2016), *América Latina y el Caribe en 2030: escenarios futuros*, Washington, DC, BID/The Atlantic Council of the United States.
- CEPAL (2014), *Las tendencias mundiales y el futuro de América Latina 2014*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL (2016), *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL/CAF/Fundación Telefónica (2015), "El ecosistema y la economía digital en América Latina", Fundación Telefónica, en: https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/430/
- HWANG, D. (2016), "Working Conditions of Platform Workers in Korea", presentación en Power Point.
- Institute for Fiscal Studies (IFS) (2013), *The Economic Circumstances of Cohorts Born between the 1940s and the 1970s*, Report No. 89, Londres, IFS.
- MANDL, Irene, Maurizio Curtarelli, Sara Riso, Oscar Vargas y Elias Gerogiannis (2015), *New Forms of Employment*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound), en: <https://www.eurofound.eu/publications/report/2015/working-conditions-labour-market/new-forms-of-employment>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014), *Trabajo decente y juventud en América Latina: políticas para la acción*, Lima, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2015a), *Iniciativa del centenario relativa al futuro del trabajo. Memoria del Director General*, Ginebra, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_norm/-relconf/documents/meetingdocument/wcms_370408.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2015b), *¿Qué sabemos sobre los programas y políticas de Primer Empleo en América Latina?*, Lima, OIT, en: http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_369021/lang-es/index.htm
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016a), "Los cambios tecnológicos y el trabajo en el futuro: cómo lograr que la tecnología beneficie a todos", *La iniciativa del centenario relativa al futuro del trabajo. Nota informativa*, núm. 1, Ginebra, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_543154.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016b), "El futuro de la oferta de mano de obra: datos demográficos, migración y trabajo no remunerado", *La iniciativa del centenario relativa al futuro del trabajo. Nota informativa*, núm. 2, Ginebra, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_543158.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016c), "Un futuro lleno de retos para las relaciones de trabajo: ¿es momento de consolidar o de buscar alternativas?", *La iniciativa del centenario relativa al futuro del trabajo. Nota informativa*, núm. 3, Ginebra, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_543159.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016d), "El contrato social y el futuro del trabajo: desigualdad, seguridad de los ingresos, relaciones laborales y diálogo social", *La iniciativa del centenario relativa al futuro del trabajo. Nota informativa*, núm. 4, Ginebra, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_543160.pdf

Organización Internacional del Trabajo (2016e), *Panorama laboral 2016. América Latina y el Caribe*, Lima, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_537803.pdf

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016f), *Non-Standard Employment around the World: Understanding challenges, shaping prospects*, Ginebra, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/---publ/documents/publication/wcms_534326.pdf

World Economic Forum (2016), *The Future of Jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, Ginebra, WEF.

R E S E Ñ A S



[reseñas]

Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI

Metas, políticas educativas

y currículo en seis países

Fernando M. Reimers y Connie K. Chung (editores), México, Fondo de Cultura Económica, 2016

Itzel Casillas Ávalos*

El texto que se nos ofrece a la lectura tiene su origen en las actividades y resultados del programa de investigación “La iniciativa global de innovación educativa” de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard. Los integrantes de este programa, que provienen de diferentes partes del mundo, apuestan por la importancia del liderazgo educativo que proporcione el conocimiento necesario para la educación en este siglo.

Se trata de la versión española del libro *Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Educational goals, policies and curricula from six nations*, hecho que hay que tomar en cuenta porque es esta versión la que se presenta como fuente documental en el Modelo Educativo 2017 dado a conocer en México por la SEP en marzo de 2017 (SEP, 2017a),¹ específicamente cuando se hace referencia a las habilidades socioemocionales. La traducción al español, cabe decir, cuida los términos y conceptos que se utilizan en nuestra lengua para referirnos a las cuestiones educativas, sin embargo, hay términos que aluden a ámbitos distintos en uno u otro idioma, y algunos de la versión en inglés refieren a campos más acotados respecto de cómo se entienden en México. Un ejemplo evidente a lo largo del libro es que el vocablo *pedagogy* se entiende articulado a la enseñanza y, por ende, más cercano a la didáctica, a diferencia de la manera como se entiende en español, donde tiene un significado mucho más amplio.

El título del libro es ya de por sí sugerente: *Educación y aprendizaje en el siglo XXI*, y marca su inminente actualidad; mientras que en el subtítulo: *Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, se refleja un compromiso explícito que se cumple en el trabajo: evidenciar la atención que se ha dado, en el plano de los propósitos, a las políticas y

* Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Pedagogía y estudiante del Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: itzelcasillas@gmail.com

¹ Cabe señalar que la incorporación de las habilidades socioemocionales se considera una innovación del modelo. Si bien ya en el documento del modelo educativo 2016 se mencionan estas habilidades, aparecen con mayor desarrollo en la versión del 2017 (SEP, 2017b).

al currículo —como ejes de concreción y problemáticos en su articulación—, en seis escenarios geográficos, sociales y culturales. Constituye, por ello, una herramienta para analizar los modelos educativos a la luz de los cambios que se han instrumentado en distintos lugares.

Fernando M. Reimers y Connie Chung nos recuerdan de entrada que cualquier condición social, económica y política afecta a lo educativo; así ha sucedido siempre y seguirá sucediendo, porque es parte y productora de la misma. Las expectativas en torno a la educación, aun cuando la institución escolar esté puesta en tensión frente a las demandas del entorno social actual, crecen y crecen, para, como escriben los autores, “salir adelante en la vida” (según un estudio de 2014).² Es a partir de esa afirmación que la obra analiza las metas, políticas y currículo desde la enseñanza y aprendizaje para el siglo XXI.

¿Qué tienen que ver Pestalozzi, Piaget y Gardner con esto último? En el libro se afirma la importancia de dar mayor atención a las consideraciones sobre lo educativo que se han venido realizando desde las teorías educativas —con énfasis en las psicológicas y científicas— para el establecimiento de las metas de aprendizaje convenientes para los currículos nacionales. Lo anterior debería conducir, según los autores de *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*, a que dichas metas no sean establecidas únicamente a partir de las características de la sociedad actual y desde marcos de referencia que intentarían imponer una visión u otra sobre la educación. Retoman para su análisis, no obstante, las habilidades que el Consejo Nacional de Investigación estadounidense reportó en su informe “Educación para la vida y el trabajo: generar conocimiento y habilidades transferibles en el siglo XXI”, dirigido por Margaret Hilton y James Pellegrino, pues aquéllas surgieron a partir de una investigación científica, psicológica y social, y demostraron “tener consecuencias a corto o largo plazo para los individuos” (p. 23). Se trata de competencias en tres sentidos o ámbitos: cognitivas, intrapersonales e interpersonales.

El libro presenta un comparativo crítico de seis países sobre los marcos curriculares y las políticas educativas, e identifica sus rumbos e implementaciones. No tiene la pretensión de ser representativo de lo que sucede con los currículos y políticas educativas en el mundo, pero sí pone atención a los sistemas educativos que, configurados de forma diversa, y consecuentes con aspectos culturales específicos, atienden a 40 por ciento de la población estudiantil mundial (China, India, México y Estados Unidos) (p. 27), así como otros casos que resaltan en su particularidad (Singapur y Chile). Además, declaran enfocarse “en países en los que la educación es una clara prioridad en la agenda política del gobierno” (p. 34). ¿Es éste el caso de México? ¿Es una condición discursiva? Son preguntas para dejar en el tintero e invitar a la lectura.

Es importante que el libro plantee el caso de los seis países sin necesidad de establecer afinidades regionales. Es tendencia en México aceptar

² El estudio se realizó en 44 países, y lo retoma el Pew Research Center (2014).

su correlación con las condiciones sociales, culturales, políticas e históricas de América Latina, por lo cual la reflexión en torno a la educación suele circunscribirse, en mayor medida, a ese ámbito regional. Sin embargo, encontrar una producción que presente más bien un ejemplo de heterogeneidad, y que descoloque al lector de la lógica regional, plantea una perspectiva amplia de lo educativo en este siglo. El lector se sorprenderá de las semejanzas y diferencias entre estos seis países.

En el primer capítulo, dedicado al sistema educativo de Singapur, se delimitan tres etapas históricas y las condiciones nacionales que trazaron el terreno para consolidar una política de formación del magisterio como punto esencial en el logro de una educación con base en las competencias requeridas en el siglo XXI. Los autores identifican una primera etapa que llaman de supervivencia (1965-1978), con un marcado interés en la ampliación de la oferta de los servicios educativos y atención a la matrícula; una segunda de “eficiencia” para mejorar dichos servicios y, finalmente, una fase centrada en el alumno (del 2011 al presente). La capacidad de este sistema educativo de respuesta rápida al cambio y de adaptación figura como un aspecto que le ha permitido posicionarse frente a este siglo, además de la coherencia en los objetivos deseados en las tres instancias que tienen a su cargo la educación: el ministerio, las instituciones de preparación de los docentes y las escuelas (modelo llamado políticas-práctica-preparación). Pero si bien se habla de las condiciones favorables para el desarrollo de la educación en Singapur, también se destaca como punto problemático la articulación de las tres instancias anteriores con los padres de familia, la comunidad y los propios estudiantes; estos actores no siempre identifican las ventajas del cambio, porque conservan la exigencia de un desempeño académico medible en calificaciones de excelencia.

“Grandes ideas, pequeñas acciones” es el título del segundo capítulo, donde los autores exponen, de manera resumida, su conclusión del análisis del sistema educativo chino: un marco de conceptualización ideológico, cultural, político y curricular amplio, pero que se tiene que ver en concreto en cada una de las escuelas. En este caso se destaca la herencia cultural e ideológica que permea el ámbito educativo, lo que configura tres etapas según los autores: una de orientación ideológica, otra de mano de obra y adquisición de conocimientos, y una última de desarrollo holístico con énfasis en la cohesión social. Se presenta cómo la reforma educativa china de los años ochenta del siglo pasado fue el parteaguas para la incorporación de la discusión y una política sobre las competencias para el siglo XXI; desplazó, sin abandonarla del todo, la importancia de los resultados en los exámenes hacia una idea de calidad educativa basada en la formación en competencias y el desarrollo integral. Las problemáticas encontradas son: la inequidad entre los planos cognitivo, intra e interpersonal, y la formación de los docentes.

El tercer capítulo, “Contenido fuerte, herramientas débiles” expresa la preocupación por los aprendizajes necesarios para el siglo XXI en

Chile a partir de una reforma consolidada a finales de la última década del siglo pasado. Con tensiones sociales de fondo, las complejidades que tuvieron que enfrentar en ese país se relacionan principalmente con lograr la disposición de los actores involucrados en el planteamiento de un currículo que prestara atención a la educación de los estudiantes, y cuyo parámetro era la vida en sociedad. De ahí la presencia de la educación ciudadana como transversal, pero con deficiencias y sesgos. En el análisis curricular del bachillerato que presentan, es evidente que las competencias adquiridas por el aprendizaje (es decir, planteadas como resultado), estarían desbalanceadas en favor de las cognitivas; además, hay que considerar las complejidades de implementación de la reforma, ya que los medios para hacerla operativa fueron débiles, por ejemplo, en la formación de los maestros o en el énfasis en los resultados —la rendición de cuentas—.

En el cuarto capítulo se presenta el caso de México. En este apartado la condición educativa nacional se califica como de “desencanto”, en la medida en que impera un gran conflicto entre los actores involucrados en el proceso. Se presenta la propuesta de reforma de 2013 y, si bien podríamos discutir los términos en que se dio y a lo que condujo —así como la forma en que es presentada por el autor del capítulo—, sobresale el hecho de que abrió la posibilidad de incorporar las competencias para el siglo presente. Aquí salta a la vista que la problemática en México es más política que propiamente educativa, que falta “discusión abierta” sobre el tema, y que las percepciones sociales de la problemática son diversas, e incluso están contrapuestas. A lo anterior se agrega que, si bien los empleadores pueden definir con claridad las competencias que esperan en sus solicitantes de empleo, el estudio local que describe el capítulo sobre instituciones escolares demuestra que hay un profundo desconocimiento de los términos en que se plantean las competencias para el siglo XXI, así como de su relevancia, lo que, por supuesto, dificulta su demanda. El capítulo ahonda, no obstante, en el análisis de contenido de los materiales del maestro de educación básica para identificar la incorporación de competencias que no son llamadas para el siglo XXI, pero que sí aluden a los tres ámbitos planteados: lo cognitivo, lo intra y lo interpersonal, con una inclusión diferenciada y desbalanceada en el trabajo escolar. El análisis no está centrado en el modelo educativo 2017 a discusión ahora, pero marca pautas que es necesario contemplar en la valoración informada del presente.

El quinto capítulo plantea que el Marco Curricular Nacional de 2005 de India es consistente, pero que la problemática radica en la dificultad de implementación, la superación de brechas, la modificación de formas de pensar y la formación de líderes educativos en distintos niveles. Destaca el enfoque de empoderamiento social y económico. Dadas las condiciones sociales y culturales locales, las competencias del siglo XXI plantean diferencias significativas con respecto a las asumidas por Hilton y Pellegrino. Es por ello que el capítulo dedica mucho

espacio a la construcción de una historia de la educación india como contextualización básica para la comprensión de la problemática: de una educación por castas y una enorme desigualdad social, hasta el intento de resarcir estas condiciones a partir del ajuste al mercado laboral globalizado. En el capítulo sobre India se presentan cuatro casos de instituciones que han vehiculizado una interpretación efectiva del marco curricular y han emprendido acciones conducentes a su logro en los ámbitos de educación para el trabajo, habilidades sociales democráticas y expresión creativa.

El último capítulo deja en claro, desde el título, que, si bien los autores apuntan hacia una comprensión de lo que sucede en los Estados Unidos, se centran en Massachusetts, por su importancia histórica en asuntos educativos, así como por los resultados exitosos que ha obtenido en las pruebas de desempeño de sus estudiantes. En este capítulo se realiza una aproximación a la historia de la educación pública estadounidense, articulada desde la generación de políticas educativas. Además, se expresa cómo se refleja, en el caso estudiado, que lo relativo al ámbito cognitivo tiene primacía, mientras que los ámbitos intra e interpersonales quedan relegados. En todo caso, las modificaciones en Massachusetts establecen ahora un vínculo entre el desarrollo académico, laboral y personal/social a partir de esfuerzos conjuntos que se desarrollan desde 2012, pero donde se está a expensas del consenso político y del apoyo financiero.

El libro cierra con una pregunta fundamental: ¿cómo teorizar sobre la educación en el siglo XXI? Y marca como desafío la construcción de una teoría de sistemas y del desarrollo humano que posibilite no sólo incorporar las habilidades necesarias para este siglo, sino sustentar una modificación sustancial en la forma de pensar lo educativo y lo escolar. De alguna manera asumo esto como un foco rojo para la pedagogía y para la teoría de la educación, en la medida en que las reflexiones sobre los asuntos que trabaja el libro efectivamente se realizan más frecuentemente desde un marco psicológico, político o incluso administrativo-económico, como se expresa ahí mismo.

Se hace patente que la mayoría de los cambios introducidos en los sistemas educativos nacionales tienen que ver con las necesidades internas y demandas externas, bien establecidas por el panorama económico mundial, y/o por directrices de organismos internacionales, donde las complejidades apuntan a la necesidad de formación magisterial, a la ausencia de una teoría sólida y a la falta de consenso político entre los actores involucrados. Una reflexión que el libro plantea es si en las condiciones actuales de la escuela —y de los sistemas educativos nacionales—, se puede responder a las exigencias de este siglo.

El texto tiene una escritura amable para el lector, pero su sencillez no va en detrimento de la profundidad y seriedad de los abordajes. Los estilos de escritura y marcos de referencia de cada capítulo, si bien son heterogéneos, en el conjunto se atienden los planos históricos, culturales,

políticos y sociales. También es importante mencionar que las contextualizaciones incorporadas en cada capítulo sitúan de forma adecuada y suficiente al lector para entender las particularidades de cada país, sin que esto vaya en detrimento del eje de análisis común. Además, el libro puede ser leído desde distintas aproximaciones: el interés en la conformación de los sistemas educativos nacionales; la historia de la educación pública en estos seis países; el papel de las políticas; los programas llevados a cabo y sus problemáticas; el papel que han cumplido o dejado de cumplir, o que deberían cumplir los tomadores de decisiones; los rumbos de la investigación sobre la educación (e incluso sus formas metodológicas); los docentes y su enseñanza, entre varios aspectos más. En ese sentido, bien puede constituir un material de trabajo para especialistas del campo de la educación, estudiantes en formación pedagógica, o bien para interesados en la temática general del libro.

Me gustaría concluir con la sentida y pertinente dedicatoria del libro, que en el contexto mexicano podría estar revestida de una particular significación:

Dedicamos este libro a la memoria de Soraya Salti (1970-2015) y a los educadores de todo el mundo que, como ella, encarnan la resplandeciente esperanza y la promesa de la educación en el siglo XXI: que los maestros y estudiantes tengan los medios para crear el futuro que desean para ellos mismos, sus países y su mundo.

Me parece que es una esperanza que se vuelve exigible.

El libro constituye un referente en la discusión sobre la educación en el siglo XXI. Espero que sea un incentivo para pensar y repensar los rumbos de la educación, así como de su reflexión teórica, histórica, social, cultural, psicológica y filosófica, entre otras más.

REFERENCIAS

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a), *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b), *Innovaciones del nuevo modelo educativo*, México, SEP.
- Pew Research Center (2014), *Emerging and Developing Economies Much More Optimistic about the Future*, Washington, DC, Pew Research Center.

Transformar la formación: las voces del profesorado

Donatila Ferrada, Alicia Villena y Omar Turra, Santiago, RIL Editores/Editorial UCSC, 2015

María Loreto Mora Olate*

La formación inicial docente constituye uno de los nudos críticos de la educación en América Latina; es por ello que muchos países del Cono Sur han llevado a cabo reformas en el sistema de educación superior y en el ámbito escolar, las cuales responden a la imposición de un paradigma curricular por competencias, derivado del Proyecto *Tuning* de origen europeo. Esto es, la mirada reformista se ampara en modelos foráneos de construcción del conocimiento y con ello invisibiliza a los actores en su contexto, en este caso los docentes, quienes han sido formados para implementar las políticas educativas, pero no para participar en su diseño o reflexionar en torno a su pertinencia.

A partir de este nudo crítico, los investigadores-autores de *Transformar la formación: las voces del profesorado* persiguen interpelar, desde un paradigma crítico, a la política pública y a las facultades de educación que forman docentes, a través de una investigación cuya episteme, derivada de un proceso de comunicación intersubjetiva, da valor a los saberes que los docentes construyen en su trabajo cotidiano. El propósito de esta investigación —en el cual participaron 300 docentes de la región del Biobío (Chile) que imparten docencia en la asignatura de Lenguaje y comunicación en el primer ciclo de la educación básica—, fue comprender lo que significa ser educador en escuelas públicas de alta vulnerabilidad. El estudio es producto de un proyecto de investigación financiado por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de Chile.

En sus 164 páginas, esta obra resume tres años de investigación (2011 al 2013), divididos en tres capítulos dispuestos deductivamente: el primero comienza aludiendo al escenario de desempeño laboral del profesorado a nivel del país, de la región del Biobío y del territorio de las escuelas que participaron en el estudio; este último corresponde a un escenario de desigualdad y de segregación. Las estadísticas establecen que 89 por ciento de los establecimientos educacionales del país (municipales y particulares subvencionados) presentan altos índices de vulnerabilidad, situación similar a la experimentada en la región en cuestión. Frente a esto, los autores destacan que 92 por ciento de los docentes

* Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Beca-ria CONICYT. CE: mlmora@ubiobio.cl

chilenos desarrollan su trabajo en establecimientos que administrativamente dependen del Estado y que están insertos en contextos de pobreza. Para el caso regional —y el de las escuelas vinculadas a esta investigación—, se añade la presencia de alumnado indígena, en especial para las provincias de Arauco y Biobío. El segundo tópico que aborda el primer capítulo es la discusión de las políticas de formación del profesorado en Chile (Proyecto de Mejoramiento de Formación Inicial Docente, 1997), en el marco de otras acciones que buscan incrementar la calidad de la educación superior y que llevan a cabo la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), 1999; el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2006; y el Convenio de Desempeño, 2012-2016. Estas políticas tienen en común la idea de un currículo por competencias y su correlato en los planes de formación pedagógica de las universidades chilenas, expresado en los estándares de desempeño para la formación inicial docente (2000), y los estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, así como los estándares pedagógicos y disciplinarios (2011) y los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media (2012). También los planes y programas siguen esta línea homogeneizadora, expresada en los mapas de progreso de aprendizaje (2007), en las bases curriculares para la educación parvularia (2002) y las bases curriculares para la enseñanza básica (2012). Por su parte, el rol de los directores y de los docentes está regulado por el desempeño por competencias a través del Marco para la Buena Dirección (2015) y el Programa de Gestión y Dirección Escolar (2011) para los primeros; y el Marco para la Buena Enseñanza (2008) para los segundos.

Los investigadores cuestionan esta visión de la formación inicial del docente que promueve el Estado a través de los programas MECESUP, porque “impone exigencias instrumentales para mejorar los logros de aprendizaje, en particular en aquel estudiantado que proviene de la diversidad de contexto en que está inmersa la escuela pública” (p. 43). Y afirman que la formación docente debe incluir competencias que le permitan al profesor desempeñar su trabajo en un aula vulnerable y diversa culturalmente. Al respecto, en el tercer tópico de este capítulo inicial los autores argumentan la necesidad de cambiar la concepción de la formación del profesorado, con el fin de romper el círculo de la homogeneización que proviene de la política educativa y que el docente reproduce en su práctica. Los autores señalan como un antecedente explicativo de esto último que “la consideración de la diversidad cultural de contextos socioculturales no es incorporada en el trabajo docente” (p. 44).

Frente al modelo por competencias imperante, la concepción renovadora de la formación docente propuesta por los autores, que emana de la vertiente sociocrítica, aboga por una formación de profesores desde una perspectiva curricular comunicativa que involucre, tanto en su diseño como en su desarrollo, a todos los sujetos y sus contextos.

Es decir, el modelo de formación propuesto en esta obra busca desarrollar en los estudiantes de pedagogía competencias que los habiliten para trabajar en un aula conectada con agentes comunitarios y sociales, donde la construcción de conocimiento se realice bajo un modelo dialógico, que legitime la intersubjetividad y el valor de lo colectivo.

Si bien los autores mantienen en su propuesta de formación inicial docente el concepto de competencia, lo hacen en forma renovada porque los atributos emergen de los saberes teóricos y prácticos de los propios docentes en ejercicio, quienes “conducen los procesos de aprendizaje de forma contextualizada; es decir, desde y con la realidad social y cultural presente en estos escenarios particulares” (p. 57).

Los investigadores también cuestionan la formación de profesores de Lenguaje y comunicación porque ésta valora la norma culta formal de la lengua hegemónica (la española) y están ausentes las lenguas de los pueblos originarios de Chile y su cultura. Esto a pesar de que existen diversas normativas legales que reclaman su incorporación, como la Ley Indígena (1993) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (1996). Los autores de *Transformar la formación* proponen una renovación de este aspecto, y fundamentan su propuesta desde las teorías de las alfabetizaciones múltiples (escolar, social o comunitaria, y personal), ya que, desde su perspectiva, esta línea sería más coherente con los contextos de diversidad lingüística y cultural en los cuales se desempeñan los docentes.

En el segundo capítulo los autores abordan con mayor profundidad la metodología con base en la cual se desarrolló el estudio. Se trata de una praxis investigativa que se organiza en torno a la construcción de una comunidad de investigación que construye conocimiento junto al profesorado, con un enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che*, concepto proveniente de la lengua originaria mapuche que significa “ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma”. Como principales referentes mencionan a autores latinoamericanos como Hugo Zemelman, Silvia Rivera Cusicanqui y Paulo Freire, así como a Boaventura de Sousa Santos, entre otros.

Con base en los principios teóricos y metodológicos anotados, la comunidad de investigación, conformada por los autores del libro y los 300 profesores participantes, problematizó el objeto de estudio en los siguientes términos: ¿cuáles son los requerimientos de formación inicial de los profesores que den cuenta de las complejas condiciones laborales que implica desarrollar la docencia en contextos de pobreza y diversidad cultural? Esto con la finalidad de construir una propuesta de formación inicial transformadora que interpelara a las facultades de educación de la región y a la política educativa.

La complejidad del objeto de estudio condujo a la comunidad de investigación a construir un diseño mixto secuencial e integrado, el cual incluye procedimientos de tipo cualitativo (diálogo colectivo, conversación dialógica) y de tipo cuantitativo (preguntas dialógicas, acciones dialógicas). La información fue clasificada conforme a categorías trans-

formadoras, conservadoras y exclusoras, de acuerdo con los conocimientos —construidos colectivamente— distinguiendo entre aquellos que deberían mantenerse y los que deberían eliminarse porque obstaculizan la mejora en la formación. De lo anterior derivan las demandas de formación pedagógica provenientes de las voces del profesorado, las cuales fueron validadas a través de un proceso cuali-cuantitativo y que configuran los atributos de las competencias que estructuran la propuesta de formación pedagógica, misma que se detalla en el tercer y último apartado.

En el capítulo tres se describe en detalle el producto final de la investigación: una propuesta de formación de profesores desde las voces de los docentes; ésta se organiza en tres áreas, conformadas por nueve subámbitos, cada uno de los cuales se compone de 15 competencias definidas por 79 atributos. Todo ello, en conjunto, aspira a formar un docente para el contexto del aula chilena. En el Área de formación pedagógica para diversidad de contextos culturales y lingüísticos destaca el subámbito “Formación como profesor jefe”, un componente escasamente abordado en la formación inicial docente y que en esta propuesta se construyó al priorizar la formación en diversidad respecto de los contextos de vulnerabilidad socioeconómica en los que se desempeñan los docentes; así como la preparación de un docente crítico en materia de política educativa, que es capaz de diseñar un currículo que atienda la diversidad cultural incorporando los saberes propios de la cultura de sus estudiantes.

Por su parte, el Área de formación para un desempeño laboral involucra competencias que configuran al docente como un actor social que, a la par que domina estrategias de resolución de conflictos al interior del aula, gestiona redes con agentes sociales externos a la escuela y desarrolla comunitariamente propuestas de mejora contextualizadas. En este punto es necesario destacar que el concepto de vocación, que socialmente se representa como una suerte de apostolado, asume en esta propuesta de formación una impronta profesionalizante, ya que reconoce en los docentes su rol de intelectuales con capacidad transformadora. Este perfil es muy distinto al que predomina en las facultades de educación, donde los profesores no desarrollan competencias profesionales que les permitan participar, ni en el diseño de la política pública, ni en la transposición didáctica reflexiva y contextualizada en el aula; en este último caso se asume que el docente debe prepararse para desempeñar un rol técnico de implementación sin cuestionar lo que otros han pensado por él. Lo anterior ilustra el proceso de desprofesionalización que ha ido experimentando el magisterio a nivel latinoamericano, y que implica el despojo de su capacidad de toma de decisiones curriculares y didácticas; de restituirse esto último, se pondría en valor tanto su propio saber pedagógico, construido en la práctica docente, como los saberes comunitarios, propios del espacio geográfico y cultural de desempeño.

En contraste con el modelo monolingüista dominante en los programas de formación de los profesores de la especialidad de Lenguaje, el

Área de formación en lenguaje y comunicación en diversidad lingüística ofrece un enfoque renovado de la función docente; ya no sólo se promueve desarrollar la competencia comunicativa desde el paradigma estandarizado de la lengua dominante, sino que se propone tomar como punto de partida las competencias propias del estudiantado y su cultura familiar. Esto se complementa con el conocimiento de la lengua indígena y de la cultura propia por parte del docente, que es lo que le permitirá establecer relaciones de bilingüismo en ambas direcciones; ésta es una condición básica para alcanzar una genuina educación intercultural. Como lo señalan los investigadores, la propuesta transformadora persigue desafiar a la política y a las instituciones pedagógicas —que sostienen un modelo de formación homogeneizante—, a través del diseño de una ruta indagativa que permite dar voz y empoderar a los docentes de aula. Lo anterior refleja la coherencia entre la propuesta y el marco teórico declarado por los autores, cuya línea de pensamiento proviene de una epistemología crítica y del Sur.

Los autores también aciertan al develar la situación compleja que viven los docentes formadores de profesores, ya que ellos/ellas han debido conducir los procesos de renovación conforme al paradigma por competencias, y esto ha traído como consecuencia la precarización de su rol como intelectuales, ya que lo que se les exige es ser reproductores de dicho modelo instrumental. Añaden, además, que las políticas de homogenización en formación docente, que luego reproducen los profesores en el aula escolar, no han implicado una mejora en los resultados de aprendizaje de los escolares chilenos en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Transformar la formación. Las voces del profesorado..., como hemos visto, no se remite a diagnosticar una problemática educativa común en los países del Cono Sur, sino que ofrece un camino de mejora con base científica que en sí mismo lleva un aire renovador en las formas de construir conocimiento desde el Sur. Añadiremos que la claridad del diseño investigativo hace que pueda servir como modelo para quienes buscan nuevas formas de desarrollar investigación educativa; y los hallazgos, avalados por el rigor epistemológico y metodológico, constituyen insumos relevantes para reorientar los procesos de formación inicial docente, actualmente fundamentados en un saber occidental, descontextualizado, y que forma a un profesor de perfil técnico.

En resumen, para escolarizar con pertinencia cultural se requiere la formación de un docente crítico, que se asume como un actor social que construye y reconstruye política educativa, tanto desde su quehacer de aula como comunitario, en contextos de diversidad cultural y de vulnerabilidad, al tiempo que reconoce e integra en su currículo los saberes de la comunidad de la que forma parte.



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 explicitadas, 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, Lilitiana (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: ORDORIK, 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. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>

XL
PERFILES
EDUCATIVOS



issue

