

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVI

NÚMERO 143

Gustavo Rodríguez Albor, Marco Ariza Dau y José Luis Ramos Ruíz
CALIDAD INSTITUCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez
TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE EGRESADOS DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Mariano I. Palamidessi, Jorge M. Gorostiaga y Claudio Suasnábar
EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SUS VINCULACIONES
CON EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Jacqueline García Fallas, Ana Guzmán Aguilar y Gabriela Murillo Sancho
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y MÓDULOS EN UN CURRÍCULO INNOVADOR

Luis Ortiz
ÉTICA, TRABAJO Y EXAMEN

María Isabel Arbesú García y Elia Gutiérrez Martínez
EL PORTAFOLIOS FORMATIVO

José María García Garduño y Amira Medécigo Shej
LOS CRITERIOS QUE EMPLEAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA EVALUAR
LA IN-EFICACIA DOCENTE DE SUS PROFESORES

•••

Ángel Díaz-Barriga
CONSTRUCCIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO EN LA PERSPECTIVA
DEL ENFOQUE DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Julietta Espinosa
LA CONSTITUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN
DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO

Soledad Morales Saavedra
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE VIRTUAL

••

Manuel Gil Antón
LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO
Y EL PAPEL DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS ESPECIALIZADAS

DIRECTOR

Juan Manuel Piña Osorio

CONSEJO EDITORIAL

Rocío Amador Bautista, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Guy Berger, *Universidad de París VIII, Francia*

David Block Sevilla, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

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

José Dias Sobrinho, *Universidad de Sorocaba, Brasil*

Ana María Ezcurra, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

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

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

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

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

José Gregorio Rodríguez, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de la Frontera, Chile*

Lorenza Villa Lever, *Universidad Iberoamericana, México*

COMITÉ EDITORIAL

María Isabel Belausteguigoitia Rius (PUEG-UNAM), María Bertely Busquets (CIESAS),

Antonia Candela (DIE-CINVESTAV), Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco),

Yolanda de la Garza López de Lara (UPN), Lyle Figueroa de Katra (Universidad Veracruzana),

Jesús F. Galaz Fontes (Universidad Autónoma de Baja California), Guadalupe González Lizárraga (USON),

Silvia Gutiérrez Vidrio (UAM-Xochimilco), Carlota Guzmán Gómez (CRIM-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Alejandro Márquez Jiménez (IISUE-UNAM),

Araceli Mingo Caballero (IISUE-UNAM), Claudia Beatriz Pontón Ramos (IISUE-UNAM),

Lya Sañudo Guerra (SEJ).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

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

© 2014, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

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

Suscripciones anuales: México \$225.00 M.N. Extranjero: USD 75.00. Precio del ejemplar: \$60.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Formación Gráfica, S.A. de C.V., Matamoros 112, Ciudad Nezahualcóyotl, teléfono 57 97 60 60. 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, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en diciembre de 2013.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
GUSTAVO RODRÍGUEZ ALBOR, MARCO ARIZA DAU Y JOSÉ LUIS RAMOS RUÍZ	10
Calidad institucional y rendimiento académico El caso de las universidades del Caribe colombiano <i>Institutional quality and academic performance</i> <i>The case of Colombia's Caribbean universities</i>	
MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ	30
Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico <i>Graduate career paths from the Doctorate in Education</i> <i>at the Autonomous University of Tlaxcala</i> <i>An analysis of functions, productivity and mobility in the academic market</i>	
MARIANO I. PALAMIDESSI, JORGE M. GOROSTIAGA Y CLAUDIO SUASNÁBAR	49
El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina <i>The development of educational research and its links</i> <i>with governmental education in Latin America</i>	
JACQUELINE GARCÍA FALLAS, ANA GUZMÁN AGUILAR Y GABRIELA MURILLO SANCHO	67
Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica <i>Skills assessment and modules in an innovative curriculum</i> <i>The case of the Bachelors of Design and Development of Educational Facilities</i> <i>for ICT at the University of Costa Rica</i>	
LUIS ORTIZ	86
Ética, trabajo y examen La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos <i>Ethics, work, and test</i> <i>The formation of school provision regarding disadvantaged backgrounds</i>	
MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA Y ELIA GUTIÉRREZ MARTÍNEZ	105
El portafolios formativo Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia <i>Formative portfolios</i> <i>A resource for reflection and self-assessment in teaching</i>	

- JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO Y AMIRA MEDÉCIGO SHEJ 124
Los criterios que emplean los estudiantes universitarios
para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores
*The criteria used by university students to evaluate
the teaching effectiveness of their tutors*

Horizontes

- ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA 142
Construcción de programas de estudio en la perspectiva
del enfoque de desarrollo de competencias
*The construction of study programs from the perspective
of a competencies development approach*

- JULIETA ESPINOSA 163
La constitución de las prácticas de profesionalización
de formación de docentes en México
The constitution of teacher-training practices in Mexico

- SOLEDAD MORALES SAAVEDRA 180
Perfeccionamiento docente virtual
Una experiencia con tutores/as
*Teacher training in the virtual environment
An experience with tutors*

Documentos

- MANUEL GIL ANTÓN 196
Los nuevos escenarios de la educación en México
y el papel de las revistas científicas especializadas
The new scenarios of education in Mexico and the role of specialized scientific journals

Reseñas

- DANIEL MATO (COORDINADOR) 206
Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.
Normas, políticas y prácticas
Por: Marcelo Gastón Jorge Navarro
- JOCELYNE GACEL-ÁVILA Y NATIVIDAD ORELLANA ALONSO (COORDINADORAS) 212
Educación superior, gestión, innovación e internalización
Por: Purificación Sánchez Delgado

Editorial

La prueba PISA del año 2013

En diciembre de 2013, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó los resultados de la Evaluación Internacional de Estudiantes, conocido como el informe PISA. La prueba evaluó conocimientos y habilidades en tres áreas: lectura, matemática y científica, de jóvenes de 65 países. Los resultados indicaron que los estudiantes mexicanos de 15 años se ubicaron en el lugar 34 de los países de la OCDE, esto es, en el último lugar. Los resultados circularon en diarios, radio y televisión. Estos últimos aprovecharon la noticia para hacer programas a los que invitaron a especialistas a quienes se les pidió que explicaran este severo problema. Las autoridades del país, por su parte, exigieron que la reforma laboral hacia el magisterio fuera respetada por los gobiernos de los estados.

Los países latinoamericanos que pertenecen a la OCDE son Chile y México, pero en la evaluación también participaron otros países de la región: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Panamá, Perú y Uruguay. Los resultados del conjunto se concentraron en los últimos quince lugares, de acuerdo con el siguiente orden: Chile, México, Uruguay, Costa Rica, Brasil, Argentina, Colombia y Perú. Los lugares que ocuparon estos países expresan que los sistemas educativos de los países de la región son similares, y que presentan problemas parecidos a los nuestros. O bien, que los instrumentos de evaluación no son los adecuados para calificar los conocimientos lectores, matemáticos y científicos de la realidad que viven nuestros adolescentes.

El problema de la baja puntuación obtenida por los jóvenes, comparada con la de otros países, y la inquietud de los gobernantes por resolver esto, se presenta también en otros países, como España y Finlandia: los primeros se preocupan por estar en los últimos lugares de Europa, y los finlandeses, que habían sido el paradigma de la educación básica y que muchos proponían como ejemplo, están molestos por haber perdido el liderazgo ante los países orientales. Se argumenta que la escuela no es el único espacio que en la actualidad educa, sino que las tecnologías de la información se han apoderado del tiempo de los adolescentes, lo que ha provocado cambios en los procesos de formación.

Esperemos que en el futuro próximo nuestras autoridades y especialistas analicen la diversidad de prácticas educativas que dominan en las aulas de

México, para que se puedan diseñar las soluciones que permitan atender los graves problemas educativos, y que no se centren ahora en el modelo de educación chino o coreano, y aspiren a que nuestro sistema educativo sea como el de ellos.

Iniciamos el año 2014 con el número 143. En la sección *Claves* se integran siete artículos: el primero se titula “Calidad institucional y rendimiento académico. El caso de las universidades del Caribe colombiano”, de Gustavo Rodríguez Albor, Marco Ariza Dau y José Luis Ramos Ruiz, quienes se proponen conocer lo que determina el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la región Caribe de Colombia. Se apoyan en los resultados de la prueba Saber Pro, aplicada en el año 2009, que fue presentada por 22 mil 525 estudiantes de 41 universidades. Sus hallazgos indican que la explicación del rendimiento académico guarda estrecha relación con lo que denominan “efecto universidad”, el cual deriva de la calidad de la institución y las brechas de género encontradas en las diferentes áreas del conocimiento estudiadas.

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez en “Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico”, se adentra en el estudio de los egresados de educación superior. La autora analiza un tema que es importante para autoridades y profesores de los programas de posgrado del país: la trayectoria profesional de los egresados de un programa de Doctorado en Educación. Para aprehender este objeto, la autora se centra en las funciones desempeñadas por los egresados, sus niveles de productividad académica y la movilidad ocupacional. Encuentra que los doctores que estudiaron en la Universidad de Tlaxcala realizan diversas actividades académicas y de gestión; muchos de ellos tienen a su cargo puestos de fuerte responsabilidad en instituciones educativas, otros más han logrado consolidar una línea de investigación, con mayor productividad académica. Lo anterior demuestra que el Doctorado ha sido importante para estos egresados y que ellos, además, realizan una tarea educativa o académica importante.

En “El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina”, Mariano I. Palamidessi, Jorge M. Gorostiaga y Claudio Suasnábar exponen los resultados de un estudio comparado sobre las relaciones entre las instituciones y prácticas especializadas de producción de conocimiento y el gobierno del sistema educativo en seis países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay y Uruguay). El periodo que seleccionaron va desde la década de 1960 hasta la actualidad. Reconocen las capacidades estatales que posibilitan regular los vínculos que entablan las agencias productoras de conocimiento y los organismos y prácticas de planificación y gobierno.

Jacqueline García Fallas, Ana Guzmán Aguilar y Gabriela Murillo Sancho, en su trabajo “Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador. El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica” tiene como propósito valorar la instrumentación de esa propuesta curricular, con base en un acercamiento teórico a la innovación curricular, a la formación de competencias y al desarrollo de módulos. Las autoras concluyen que es indispensable mantener la coherencia de todo el proceso formativo, además de integrar las producciones estudiantiles.

En el siguiente artículo, “Ética, trabajo y examen. La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos”, Luis Ortiz Sandoval se interesa en conocer la experiencia escolar, específicamente las prácticas y los significados que esta tiene para jóvenes de origen social desfavorecido en dos regiones de Paraguay. Para obtener material empírico emprende un laborioso trabajo de campo y combina la observación con la entrevista a distintos actores que conforman el espacio escolar. Encuentra que el compromiso de los padres con la escolaridad de sus hijos es un punto clave que se expresa, entre otras cosas, en su involucramiento en las actividades de la escuela. Por esto, los docentes reconocen a estos padres y a sus hijos, lo cual representa un punto importante para las evaluaciones.

En los últimos años se ha reconocido la importancia que tiene el portafolio docente. En él se pueden ordenar los trabajos efectuados por un profesor, pero también resulta útil a los académicos y a los creadores. En el portafolio docente se consigna aquello que un profesor realiza en su práctica profesional cotidiana; al sistematizar esta información, el docente agrega una reflexión acerca de cómo ha sido su trayecto en un periodo de tiempo. Isabel Arbesú García y Elia Gutiérrez Martínez, en “El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia”, exponen los resultados de una investigación que llevan a cabo y que tiene un doble propósito: por un lado, proponer un seminario taller para que los profesores participantes de diversas instituciones de educación superior conozcan y construyan su propio portafolio. Por otro lado, y ese fue el móvil de este artículo, sistematizar la experiencia con el objetivo de conocer el sentido o sentidos que los estudiantes-profesores encontraron en la construcción de este medio tan importante para el quehacer docente. Las autoras descubrieron que la sistematización del trabajo realizado por cada docente se convirtió en un excelente medio para la reflexión y para emprender mejoras en su práctica.

José María García Garduño y Amira Medécigo Shej estudian “Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores”, y para ello diseñaron y aplicaron a estudiantes de una universidad pública mexicana un cuestionario de evaluación de la eficacia docente. Consideran que los instrumentos diseñados en diversos contextos universitarios han buscado principalmente captar la opinión de la forma (si el profesor

proporcionó el primer día de clases el programa, si empleó suficiente material didáctico) y se ha evadido el contenido (lo aprendido en el curso). Encuentran que en evaluación los principales criterios para determinar la eficacia de los profesores se vinculan con el proceso y el presagio, y en menor medida con los productos del aprendizaje; por ejemplo, es más importante para los jóvenes la puntualidad del profesor que la forma de evaluar, como también la personalidad de éste más que lo aprendido en clase.

La sección Horizontes se forma con tres colaboraciones: en la primera de ellas, “Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”, Ángel Díaz-Barriga sostiene que el enfoque de competencias en educación es muy reciente, lo que ha llevado a que se expresen carencias tanto en su conceptualización como en los instrumentos en los que se apoya. Esto ha llevado a que, en el caso de los planes y programas de estudio, se retorne a una perspectiva conductual y eficientista de la educación. Aunado a esto, no se tiene precisión en la manera como debe elaborarse un programa de estudio y domina la noción de que es necesario apoyarse en verbos e indicadores de desempeño. Para el autor, es indispensable destacar el movimiento de nueva didáctica, por lo que diseña una propuesta de elaboración de programas en donde se articula el enfoque pedagógico de competencias y la visión didáctica del trabajo docente.

En “La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México” Julieta Espinosa estudia un tema importante y poco trabajado: la formación de los discursos acerca de la formación de los profesores. Considera que las diversas prácticas de la profesionalización del docente en México se mueven en una doble cara, lo cual es producto de los espacios institucionales, del discurso oficial y de los análisis de los especialistas. No obstante, reconoce que se presentan dos vertientes que conforman este discurso de la formación: por un lado, una propuesta teórica que posee vacíos académicos y sociales; y por otro lado, las propuestas empíricas que se emplean para alimentar una imagen de suficiencia en capacidades, competencias y conocimientos de los profesores.

Por último, Soledad Morales Saavedra en “Perfeccionamiento docente virtual: una experiencia con tutores/as” expone una experiencia de un curso con profesionales de educación inicial en Chile donde se destaca el rol de la tutoría, bajo la modalidad *b-learning*. La autora considera que el tutor es la persona encargada de promover el aprendizaje, por tanto, debe estar dispuesto a compartir sus conocimientos y, especialmente, promover entre los profesionales participantes el aprendizaje cooperativo. Como logros de esta experiencia, apunta que hubo poco abandono por parte de los participantes, debido, en buena medida, al papel que cumplieron los tutores en el acompañamiento y motivación de las participantes. Agregan que un punto importante para el logro de los objetivos de esta experiencia fue que cada tutor/a demostró

capacidad auto-crítica permanente, actitud que les permitió corregir sus fallas durante el proceso.

En la sección Documentos se incluye la ponencia del doctor Manuel Gil Antón: “Los nuevos escenarios de la educación en México y el papel de las revistas científicas especializadas”, que fue dictada el 20 de agosto de 2013, como apertura al Coloquio “Educación, producción y distribución del conocimiento”, que se llevó a cabo con motivo del 35 aniversario de *Perfiles Educativos* en el auditorio de la Biblioteca Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esperamos que los materiales aquí publicados sean de interés para los lectores de nuestra revista, y que contribuyan con sus inquietudes académicas.

Juan Manuel Piña Osorio

C L A V E S



Calidad institucional y rendimiento académico

El caso de las universidades del Caribe colombiano

GUSTAVO RODRÍGUEZ ALBOR* | MARCO ARIZA DAU**
JOSÉ LUIS RAMOS RUÍZ***

Este artículo pretende aportar evidencia empírica acerca de los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la región Caribe colombiana, particularmente a partir de los resultados obtenidos en las áreas de Administración, Contaduría, Economía, Derecho, Ingenierías, Medicina y Licenciaturas en la prueba Saber Pro de 2009, que fue presentada por 22 mil 525 estudiantes de 41 universidades de los departamentos de la región Caribe (Atlántico, Bolívar, César, Magdalena, Córdoba, La Guajira y Sucre) mediante una modelación multinivel. Varios hallazgos encontrados tienen un particular interés para la explicación del rendimiento académico, como son: el “efecto universidad” determinado por la calidad de la institución, el débil poder explicativo que tiene el nivel socioeconómico de los estudiantes y las brechas de género encontradas en las diferentes áreas del conocimiento estudiadas.

This article aims to provide empirical evidence on the determinants of the academic performance of university students in Colombia's Caribbean region, particularly with regard to the results obtained in the areas of Administration, Accounting, Economics, Law, Engineering and Medicine, as well as in the Bachelor's Degree test on Saber Pro — ProLearn 2009—, which was presented by 22,525 students from 41 universities in Colombia's Caribbean-region states (Atlántico, Bolívar, César, Magdalena, Córdoba, La Guajira and Sucre) through a multilevel modeling framework. Several findings are of particular interest with a view to providing an explanation on academic performance, such as: the “university effect,” determined by individual institutional quality, the weak explanatory power regarding the socioeconomic status of the students, and gender gaps found in the different areas of study covered.

Palabras clave

Desempeño universitario
Modelo multinivel
Capital humano
Brecha de rendimiento
Calidad de la educación superior
Política educativa

Keywords

Academic performance
Multilevel model
Human capital
Performance gap
Quality of higher education
Education policy

Recepción: 17 de julio de 2012 | Aceptación: 10 de septiembre de 2012

* Doctor en Ciencias Sociales, especialista en estadística aplicada y economista. Docente e investigador de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). Coordinador de la Maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo. Líneas de investigación: economía de la educación; instituciones y desarrollo; cooperación internacional. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con J.L. Ramos Ruiz y V. Gómez Lorduy), “Explorando la eficacia de la ayuda oficial al desarrollo: un análisis del debate desde la teoría económica neoinstitucional”, *Investigación y Desarrollo*, vol. 21, núm. 1, en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/Article/5326>; (2011), “Disparidad económica regional: un análisis centro-periferia para Colombia”, en J. Agudelo T. (ed.), *Variables sociopolíticas de la cooperación internacional para el desarrollo en América Latina y el Caribe*, Bogotá, Edit. Bonaventuriana, pp. 125-152. CE: galbor@uninorte.edu.co

** Magister en Economía y especialista en estadística. Docente e investigador de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). CE: daum@uninorte.edu.co

*** Doctor en Economía, sociología y política agraria. Docente e investigador de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). CE: jramos@uninorte.edu.co

INTRODUCCIÓN¹

Existen diversos estudios empíricos que han intentado analizar el rendimiento académico a partir de diferentes variables explicativas, algunas escolares, como son el tamaño del grupo, la relación estudiante/profesor y el tamaño de la escuela, entre otras; y no escolares, como es el caso del ingreso de la familia, la educación de los padres y el sexo del estudiante, por mencionar algunas. Como señala Santín (2001), estos estudios tienen mucho en común, pues además de las tradicionales variables explicativas escolares antes mencionadas, se han considerado los *inputs* familiares como fuertes condicionantes de los resultados en la escuela.

Sin embargo, no existe el mismo consenso en cuanto a la influencia que ejercen las características de los planteles sobre el rendimiento de los estudiantes. Algunos estudios apuntan a que esta influencia es altamente significativa y que se expresa en la preparación de los profesores, la infraestructura y el rendimiento medio del plantel, entre otros, mientras que en otros ejercicios econométricos esta influencia no es tan clara (Barón, 2010; Barrientos, 2008).

Pero ¿qué implica que las características socioeconómicas de un individuo sean determinantes en su rendimiento académico? Según Gaviria y Barrientos (2001) esto conlleva a que la ejecución de políticas debe orientarse a cambiar la estructura de oportunidades de la sociedad como un todo; pero si, por el contrario, fuera la calidad de los planteles el factor preponderante, la nivelación en la calidad de los mismos sería el objetivo.

Estos hallazgos significativos que se han encontrado en la secundaria, y que apuntan a que las características socioeconómicas determinan el rendimiento académico del individuo, también pueden ser estudiados en la

educación superior, tomando como referencia los resultados de las pruebas Saber Pro.

Si bien existe un progreso considerable en el análisis de los efectos que sobre el rendimiento académico ejercen variables socioeconómicas y demográficas a nivel de estudios secundarios, también es cierto que el rendimiento académico en la educación superior carece de este tipo de análisis.

En este sentido, el presente trabajo constituye un esfuerzo por aportar evidencia empírica acerca de los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la región Caribe colombiana, a partir de los resultados obtenidos en la prueba Saber Pro de 2009 como variable dependiente. Mediante una modelación multinivel en las áreas de Administración, Contaduría, Economía, Derecho, Ingenierías, Medicina y Licenciaturas, se analiza cómo las variables socioeconómicas individuales del estudiante pueden estar asociadas al puntaje obtenido en la prueba, así como la calidad y naturaleza o tipo de universidad (pública o privada) de que proviene el individuo, como variables de segundo nivel.

Para ello, inicialmente se exponen las consideraciones teóricas que soportan la investigación, particularmente asociadas a la teoría del capital humano y la función de producción educativa inspirada en la teoría de la firma. Luego se describen las características socioeconómicas de los estudiantes de la región Caribe colombiana que presentaron la prueba Saber Pro 2009 a partir de la información contenida en los formularios de inscripción.

Seguidamente, se modela económicamente el rendimiento académico mediante la estimación de un modelo jerárquico lineal de dos niveles (estudiantes y universidad) utilizando como variable dependiente el puntaje en Saber Pro 2009 por áreas de estudio seleccionadas y una serie de variables explicativas

1 Los autores agradecen los comentarios y recomendaciones del Dr. Luis Jaime Piñeros Jiménez, asesor del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Esta investigación recibió apoyo financiero del ICFES. Las opiniones y argumentos expresados son de propiedad exclusiva de los autores y no representan el punto de vista del Instituto.

relacionadas con el estudiante (primer nivel) y variables relacionadas con la universidad (segundo nivel). Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y se concluye planteando algunas recomendaciones de política.

LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y LA FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN EDUCATIVA

El concepto de capital humano tiene una larga historia en la literatura económica (Psacharopoulos y Patrinos, 2008). La teoría del capital humano fue inicialmente presentada por Schultz (1961; 1972) y particularmente desarrollada por Becker (1975; 1983); hace hincapié en la importancia de la inversión en educación, especialmente secundaria y universitaria, como elemento fundamental para que el individuo pueda alcanzar un mayor nivel de ingresos en el futuro.

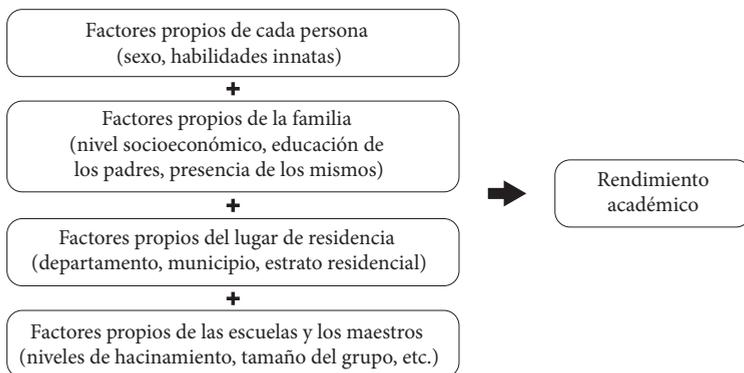
Bajo este enfoque, educarse o capacitarse son consideradas inversiones de capital, pues éstas elevan sus ingresos, mejoran sus destrezas o agregan buenos hábitos a un individuo a lo largo de su vida. Se denomina capital humano porque los individuos no pueden separarse de sus conocimientos, habilidades, salud o valores en la forma en que sí pueden hacerlo de los demás activos (Becker, 1975). Así, un individuo toma la decisión de invertir en capital humano de forma similar a las empresas; esto le implica un costo inicial (la matrícula, por

ejemplo, o la renuncia a ingresos durante la formación), bajo la expectativa de obtener en el futuro un retorno de la inversión (tasa interna de retorno) mayor que la tasa de interés de mercado.

El presente estudio parte de considerar la teoría del capital humano en un contexto muy general para explicar el papel que juegan los factores socioeconómicos de los estudiantes y la calidad de las instituciones universitarias en el desempeño educativo. Si bien las investigaciones en este campo se basan en esta teoría para adoptar el término “productividad de la educación” o “educación como generador de crecimiento y desarrollo económico”, en una concepción microeconómica se sugiere la utilización de una función de producción adaptada al campo de la educación, en la cual se considera el desempeño académico del estudiante como un *output*, y los insumos a su disposición (libros, condiciones de infraestructura, recursos didácticos, etc.) y las variables de contexto —como su situación y características socioeconómicas— como *inputs*.

Herrera *et al.* (2005), entre muchos autores, ofrece un resumen por categorías de los determinantes que se han encontrado en la gran mayoría de estudios ya mencionados (especialmente a nivel escolar), que han utilizado como variable dependiente el rendimiento educativo como proxy de la calidad. Éstos se pueden apreciar en la Fig. 1.

Figura 1. Determinantes del rendimiento académico



Fuente: adaptado de Herrera *et al.*, 2005.

Lo más relevante es que los modelos utilizados para estudiar esta relación entre el rendimiento académico del estudiante con cada uno de estos factores presentados en la Fig. 1, se basan en la teoría microeconómica de la firma, que utiliza una función de producción educativa en la que intervienen variables escolares y de contexto, las cuales actúan como insumos, y donde el producto es el rendimiento académico del estudiante (Herrera *et al.*, 2005).

De esta manera, lo que se busca es asimilar el proceso educativo a un proceso de producción cualquiera e intentar determinar la significancia estadística de los factores o insumos que influirían en dicho proceso; esto es, establecer la importancia relativa de cada uno de éstos en el proceso productivo. En el contexto universitario el modelo teórico planteado sería el siguiente:

$$Y_{i,t} = f(P_{i,p}, N_{i,p}, U_{i,t}) + \varepsilon_i = 1, \dots \dots \dots N \quad (1)$$

Donde:

- $Y_{i,t}$ = Rendimiento del estudiante i en el periodo t
- $P_{i,t}$ = Características personales del estudiante i en el periodo t
- $N_{i,t}$ = Nivel socioeconómico del estudiante i en el periodo t
- $U_{i,t}$ = Características de la universidad a la que pertenece el estudiante
- ε_i = Error aleatorio

Debido a que la educación es un proceso acumulativo, el rendimiento de un estudiante universitario en el periodo t puede estar influenciado por numerosos factores en distintos momentos, ya sea por las características o nivel socioeconómico del estudiante, o debido a variables de contexto. Por otra parte, y a pesar de que la ecuación 1 representa el problema de la producción educativa planteado bajo la forma de un modelo de regresión clásico, la estructura multinivel o jerárquica de los datos amerita tratar de manera diferente al análisis estadístico tradicional, ya que cabe esperar que los individuos de una misma universidad tengan rendimientos académicos parecidos a los de estudiantes de distintos centros, y que

las causas estén asociadas a la universidad (Pardo *et al.*, 2007).

En una estructura de datos multinivel (dos niveles en este caso), las variables serán de segundo nivel (el más alto) y de primer nivel (el más bajo). Esto significa que, con datos de corte transversal, las variables propias del estudiante son variables de primer nivel (sexo, edad, nivel económico-social), mientras que las variables que caracterizan a la universidad son variables de segundo nivel (número de programas acreditados o naturaleza pública o privada).²

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Desde mediados de los años sesenta comenzaron los estudios a nivel escolar sobre los factores asociados con los resultados académicos basados en el esquema de función de producción desarrollado en principio por Carroll (1963) y luego por Coleman *et al.* (1966) y Jenks (1972). Brunner y Elacqua (2003) encuentran que en la formación de capital humano en secundaria inciden básicamente el origen socioeconómico de la familia del estudiante y la efectividad (entendida como calidad) de la escuela, sus profesores y gestión; además, la clase social afecta la acumulación de capital humano. Así, las investigaciones al respecto (Santín, 2001; Marchesi y Martín, 2002), encuentran que, a medida que se asciende en la escala social, los resultados y expectativas futuras mejoran.

En cuanto a la calidad de la institución, las investigaciones giran principalmente hacia el nivel escolar e identifican las características asociadas al desempeño académico, como son: profesores de calidad (Purkey y Smith, 1983; Teddlie y Stringfield, 1993) y elementos de enseñanza efectiva —o de calidad— (Teddlie y Stringfield, 1993; McIlrath y Huitt, 1995).

Sin embargo, son realmente escasos los estudios que evalúan el desempeño académico

2 La formalización básica de los modelos multinivel puede consultarse en Rodríguez y Murillo, 2011.

de los estudiantes universitarios en Colombia, debido, en parte, a que la aplicación de las pruebas de desempeño en este nivel educativo se inició voluntariamente desde el año 2003, y de forma obligatoria con la Ley 1324 del 13 de julio de 2009.

Es por ello que los estudios relacionados con los determinantes del desempeño de los estudiantes en Colombia se han enfocado, en diferentes aspectos, a la educación superior. Los trabajos más destacados corresponden a temas sobre la calidad de la educación y sus determinantes (Gaviria y Barrientos, 2001; Núñez *et al.*, 2002; Barrera y Gaviria, 2003; Mina, 2004), los resultados de las facultades de Economía en las ECAES³ (Montenegro, 2005; Valens, 2007) y la eficiencia de la educación (Marcelo y Ariza, 2005; Iregui *et al.*, 2006).

En Colombia, los estudios de eficacia escolar con uso de técnica multinivel se destacan en el trabajo de Piñeros y Rodríguez (1998), quienes encuentran menor efecto (entre 12 y 18 por ciento) para Lenguaje que para las demás áreas evaluadas; Casas *et al.* (2002) señalan el impacto del cambio en la medida del producto; y una investigación de estos autores en 2003 encuentra un efecto significativo

de la institución escolar. También se encuentra el estudio de Correa (2004) realizado a estudiantes de secundaria en Cali; y Rodríguez y Murillo (2011) señalan un efecto de entre 6 y 23 por ciento mayor para Lectura que para Matemáticas, al igual que diferencias entre las escuelas a partir de las diferencias socioculturales y socioeconómicas de los alumnos y la escuela.

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el estudio se emplearon los datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)⁴ relacionados con el puntaje obtenido por 22 mil 525 estudiantes de 41 universidades de los departamentos de la región Caribe (Atlántico, Bolívar, César, Magdalena, Córdoba, La Guajira y Sucre) en la prueba Saber Pro aplicada en el año 2009. Para explicar el desempeño académico universitario se exploró el efecto de diferentes variables que representan las características personales, familiares y socioeconómicas de quienes presentaron la prueba Saber Pro de 2009 (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de las variables socioeconómicas explicativas⁵

Convención	Descripción variable
EST_PRUEBA_NOMBRE	Nombre del área del conocimiento evaluada en el examen
INST_ORIGEN	Variable dicótoma que indica si la institución es pública (0) o privada (1)
EST_EXAM_DPTO_PRESENTACION	Corresponde al departamento de la región Caribe colombiana donde presentó el examen
EST TRABAJA	Variable dicótoma que expresa si el estudiante se encuentra laborando. No trabaja (0); trabaja (1)

3 ECAES es el acrónimo de Exámenes de Calidad de Educación Superior, prueba de conocimientos realizada por el Ministerio de Educación de Colombia, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) a estudiantes universitarios que cursan sus últimos semestres. Desde 2009 se denominan Pruebas Saber Pro.

4 Esta información se encuentra disponible en la página web del ICFES (www.icfes.gov.co) y corresponde a la totalidad de la población de estudiantes que resolvieron la prueba en 2009 para carreras universitarias, excluyendo los que presentaban algún tipo de discapacidad. Sin embargo, a lo largo del estudio se habla de muestra, teniendo en cuenta que sólo a partir de 2010 se hizo obligatoria.

5 Se conserva la convención utilizada por el ICFES, excepto en la variable calidad, por ser construida e incluida por los autores.

Tabla 1. Descripción de las variables socioeconómicas explicativas (continuación)

Convención	Descripción variable
EST_ESTADO_CIVIL	Indica el estado civil del estudiante al momento de realizar el examen. Soltero (1), casado (0)
EST_GENERO	Variable dicótoma masculino (0); femenino (1)
EST ESTRATO	Variable ordinal que expresa el nivel de estratificación socioeconómica del estudiante. Muy bajo (1); bajo (2); medio-bajo (3); medio-medio (4); medio-alto (5) y alto (6)
EST_CABEZA_FMLIA	Variable dicótoma que indica si es cabeza de familia. No (0); sí (1)
FAM_COND_EDUC_MADRE	Expresa el máximo nivel educativo alcanzado por la madre
FAM_COND_EDUC_PADRE	Expresa el máximo nivel educativo alcanzado por el padre
FAM_COND_OCUP_MADRE	Indica el área de ocupación de la madre
FAM_COND_OCUP_PADRE	Indica el área de ocupación del padre
FAM_NUM_PERS_CARGO	Variable continua que indica el número de personas a cargo del estudiante
FAM_NUM_PERS_GRUP_FAM	Variable continua que indica el número de personas que integran el hogar del estudiante
FAM_NIVEL_SISBEN	Indica la clasificación de la familia en el SISBEN: ¹ no clasificada (0); nivel 1 (1); nivel 2 (2); nivel 3 (3)
INST_VALOR_MATRICULA_ANT	Variable continua que indica el valor en pesos colombianos, de la matrícula del año anterior
FAM_ING_FMLIAR_MENSUAL	Variable continua que indica el total de ingresos mensuales, en pesos colombianos, del hogar habitual o permanente del estudiante.
CALIDAD	Variable que expresa la relación entre el número de programas acreditados sobre el número de programas ofrecidos por la institución universitaria

Fuente: elaboración propia.

Con relación al efecto de la calidad de la universidad,⁶ se consideró como variable proxy la razón del número de programas de pregrado acreditados sobre el total de programas que ofrece la universidad, cuya fuente de información es el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional.⁷ De igual manera se consideró la variable naturaleza o tipo de universidad (INST_ORIGEN) como variable de segundo nivel.

Con la información de estas variables se procedió en principio a realizar un análisis descriptivo general a fin de establecer características generales de los que realizaron la prueba. Posteriormente, y previo a la

modelación econométrica, se construyó un índice de nivel socioeconómico (INS) para los estudiantes utilizando la metodología PRINQUAL (componentes principales cualitativos); se siguió el procedimiento empleado por Ocampo y Foronda (2007) y Piñeros y Rodríguez (1998). La metodología utilizada se fundamenta en la aplicación de componentes principales para variables categóricas, procedimiento desarrollado por Young, Takane y de Leeuw (citados por Guerrero, 2003) que realiza el análisis de componentes principales sobre todo tipo de variables, incluyendo cuantitativas y cualitativas. Para este procedimiento sólo se tuvieron en cuenta individuos con la información completa de todas las variables

6 Se exploraron como variables proxy para la calidad de la universidad la información contenida en los *rankings* tales como: Webometrics y U-sapiens. Adicionalmente se intentó utilizar información de pruebas ECAES anteriores pero no fue posible consolidar la información para todas las universidades.

7 Información disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/channel.html> (consulta: 15 de noviembre de 2011).

que componen el índice de nivel socioeconómico, lo que redujo la muestra a 22 mil 244 individuos, una pérdida estadísticamente poco relevante (cerca de 1 por ciento).⁸

Además de la construcción del INS, fue necesario tratar de manera independiente cada área de conocimiento (excepto Ingenierías y Licenciaturas), debido a que los resultados de las pruebas no son técnicamente unificables dada la diversidad de programas con naturaleza de estudio diferentes. Así, el contenido programático de carreras como Economía y Contaduría son esencialmente diferentes, al igual que el contenido de la prueba Saber Pro.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó la selección de un grupo de áreas de

conocimiento apelando a la afinidad de la prueba y a la frecuencia (número de individuos que presentaron la prueba), para garantizar, por un lado, comparaciones entre individuos de una misma área, y por el otro, tamaños de muestra suficientemente grandes en las pruebas de igualdad de medias y en la modelación.⁹ Las áreas de conocimiento seleccionadas a partir de los criterios establecidos fueron: Medicina, Derecho, Economía, Administración y Contaduría. En el caso de las Licenciaturas e Ingenierías, se utilizó la agrupación de Barón (2010: 15), por considerar que sí existe mucha afinidad tanto en los contenidos programáticos de las carreras como en la prueba.¹⁰

Tabla 2. Áreas de conocimiento prueba Saber Pro 2009¹¹

Áreas de conocimiento seleccionadas	Aplicantes (N)	Participación (%)
Medicina	994	7
Derecho	3,128	21
Economía	400	3
Administración	3,102	21
Contaduría	2,296	15
Licenciaturas (todas)	2,071	18
Ingenierías (civil, sistemas, eléctrica, electrónica y mecánica)	2,319	15
Total	14,310	100

Fuente: elaboración propia, a partir de base datos ICFES, pruebas Saber Pro 2009.

Una vez realizados los pasos anteriores, se procedió a la modelación de las variables a través del uso de los modelos de regresión multinivel en los cuales se asume que hay un conjunto de datos jerárquicos, con una sola variable dependiente que es medida

en el nivel más bajo y variables explicativas que existen en todos los niveles (De la Cruz, 2008: 4). Esta perspectiva de análisis es de vital importancia en este tipo de investigaciones, pues toma en consideración el contexto, permite analizarlo en conjunto con la

8 La descripción del proceso de construcción de este índice se muestra en el apéndice 2.

9 Para efecto de las comparaciones Barón (2010: 16) en su análisis de las brechas de rendimiento académico para Barranquilla señala: "Los archivos con micro datos que el ICFES hace disponibles públicamente estandariza los resultados de cada prueba a nivel nacional a tener media 100 y desviación igual a 10. Esto se realiza por prueba y a nivel nacional, para cada ciudad, lo que nos permite hacer las comparaciones entre ciudades y agregar los diferentes resultados para cada prueba por ciudad". En este caso las comparaciones se realizan dentro de cada área de conocimiento utilizando como base de comparación el departamento y otras variables de interés.

10 El grupo de Ingenierías excluye ingeniería industrial, por no ajustarse a estos criterios.

11 Aunque los cálculos realizados tanto para el INS como para los modelos multinivel fueron realizados para la totalidad de la muestra (22 mil 525 estudiantes), sólo se presentan los resultados de las áreas agrupadas clasificadas según los criterios descritos.

heterogeneidad propia de cada estudiante y contribuye a identificar patrones y grupos específicos que demandan mayor atención e intervención; contrario a los modelos de regresión tradicionales, en los cuales se tiende a subestimar el error típico y a asignar las características del grupo a cada individuo (Rodríguez y Murillo, 2011).

Así, para estimar el efecto de las variables se hace uso del modelo multinivel de dos niveles —estudiante y universidad— para cada área del conocimiento seleccionada; se toma como variable dependiente el resultado obtenido en la prueba Saber Pro 2009. Para realizar las estimaciones de los modelos, se van incluyendo progresivamente las variables de ajuste, inicialmente en la parte fija y luego en la parte aleatoria del modelo, de acuerdo al procedimiento presentado por Pardo *et al.* (2007).

RESULTADOS EMPÍRICOS

Análisis descriptivo

El análisis descriptivo de los individuos estudiados revela que cerca de 60 por ciento de la muestra es de sexo femenino, la edad predominante se ubica entre los 21 y 25 años (57 por ciento) y la mayoría (79 por ciento) tienen la condición de solteros. El tamaño de la familia promedio oscila en el rango de entre 3 y 5 integrantes (68 por ciento), 15 por ciento es cabeza de familia y cerca de 26 por ciento tiene por lo menos una persona a cargo. El nivel educativo es similar entre padre y madre, con un porcentaje de profesionales ligeramente mayor en el caso de los padres. Por ocupación,¹² cerca de la mitad de las madres de los que presentaron la prueba se dedican a labores del hogar (47 por ciento) y 12 por ciento de los padres son empresarios.

Tabla 3. Características de quienes presentaron la prueba Saber Pro 2009 en la región Caribe colombiana

Sexo %	Hombre 42.3	Mujer 57.7					
Edad %	16-20 0.4	21-25 57.3	26-30 26.6	31-35 8.0	Más de 35 7.8	Ns/Nr 0	
Estado civil %	Soltero 79.5	Casado 12.1	Viudo 0.4	Separado 7.0	Ns/Nr 1.0		
Tamaño grupo familiar %	Hasta 2 7.4	Entre 3 y 5 67.8	Más de 5 24.7				
Cabeza de familia %	Sí 14.2	No 85.8					
Personas a cargo %	0 73.6	1 10.1	2 9.0	3 4.2	4 2.0	5 1.2	
Estrato %	1 18.2	2 37.2	3 27.7	4 10.3	5 4.4	6 2.1	Ns/Nr 0.2
Ingreso familiar %	< 1 SM 9.3	1 y <2 SM 35.0	2 y <3 SM 25.8	3 y <5 SM 18.5	5 y <7 SM 6.1	7 y <10 SM 3.1	10 o > SM 2.2
Sisben %	Nivel 1 27.1	Nivel 2 23.9	Nivel 3 4.9	Otro 0.7	No 43.4		
¿Trabaja? %	Sí 54.0	No 46.0					
Tipo %	Oficial 46.8	No oficial 53.2					
Valor matrícula % (en miles)	No pagó 1.3	<\$500 29.0	\$500-\$1000 21.6	\$1000-\$3000 30.3	\$3000-\$5000 11.2	>\$5000 6.6	

Fuente: elaboración propia, a partir de ICFES, pruebas Saber Pro 2009.

12 Clasificación utilizada por Broomhall y Johnson (1994), conformada por 12 áreas de ocupación.

La muestra de personas que realizaron la prueba Saber Pro 2009 se concentra en los estratos bajos (55 por ciento pertenece a los estratos 1 y 2), los estratos 5 y 6 sólo aportaron 6.5 por ciento de la muestra. A su vez, los

ingresos familiares se ubican principalmente en el rango de menos de tres salarios mínimos (70 por ciento). El 54 por ciento de la muestra estaba trabajando al momento de diligenciar el formulario.

Tabla 4. Características familiares-ocupación de los padres (%)

Ocupación	Padre	Madre
Empresario(a). Dueño(a) de empresa industrial, comercial, agropecuaria, de servicios de más de 10 trabajadores	2.5	1.0
Pequeño empresario(a). Dueño(a) de microempresa, pequeño negocio familiar, de finca o parcela, que vive de su explotación	9.9	3.8
Empleado con cargo como director(a), gerente general de empresa privada o entidad pública	2.8	1.4
Empleado(a) de nivel directivo (con personas a cargo) en empresa privada o entidad pública	4.0	3.4
Empleado(a) de nivel técnico, profesional de empresa privada o en entidad pública	10.6	8.1
Empleado(a) de nivel auxiliar, administrativo de empresa privada o en entidad pública	3.7	3.6
Obrero u operario empleado(a) de empresa privada o en entidad pública	9.8	5.6
Profesional independiente. Ejerce su profesión sin vinculación laboral permanente en empresa privada o entidad pública	6.3	2.7
Trabajador por cuenta propia. Ejerce un oficio sin vinculación laboral	28.7	12.3
Hogar. Personas dedicadas principalmente a las labores del hogar	1.7	46.9
Pensionado(a). Persona que vive de una pensión por concepto de jubilación	9.9	4.6
Otra actividad u ocupación	10.1	6.4
Total	100	100

Fuente: ICFES.

Procedimiento y resultados econométricos

Con el fin de estimar los factores determinantes del desempeño académico, se procedió a través de un modelo multinivel de dos niveles a modelar las variables explicativas relacionadas con el estudiante (como sexo y nivel socioeconómico), y variables relacionadas con la universidad (como naturaleza y calidad de la institución).

Inicialmente se presenta el modelo nulo por área, y a partir de éste, la estimación del

“efecto universidad” (modelo 1). Seguidamente se explican las medias de rendimiento de las distintas universidades, o variabilidad de nivel 2, debida a la calidad de la institución (modelo 2).¹³ Finalmente se analizan las diferencias por área de conocimiento, tanto en las medias de rendimiento académico entre las universidades o nivel 2, como las diferencias entre el rendimiento académico de los estudiantes de la misma universidad (modelo 3). En síntesis, para facilitar la interpretación de

¹³ Este ejercicio se realizó utilizando tanto la variable calidad de la universidad, representada por la proporción de número de programas acreditados, como para el nivel socioeconómico promedio por universidad, no obteniéndose para este último significancia estadística en los parámetros estimados.

los resultados se construye un modelo de dos niveles (estudiantes y universidad) tanto de efectos fijos como aleatorios (modelo mixto), partiendo de la estructura más sencilla, que es el modelo vacío o nulo, hasta llegar a un modelo multinivel con un factor de efectos aleatorios. Los resultados son presentados por área de conocimiento y se toma como variable dependiente el puntaje obtenido en la prueba Saber Pro 2009.¹⁴

**Modelo 1:
estimación del efecto universidad**

Este modelo, llamado modelo incondicional o nulo, permite hacer la comparación con los modelos posteriores, de tal manera que se puede contrastar si hay un aporte en la explicación de la variabilidad a medida que se incluyen las variables de ajuste; se obtiene eliminando todo lo relacionado con las variables independientes, de allí su nombre (Rodríguez-Jiménez y Murillo-Torrecilla, 2011). La ecuación (2) representa la estructura mixta del modelo para el nivel 1 y nivel 2, así:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij} \quad (2)$$

Donde la variable dependiente Y_{ij} , corresponde al puntaje Saber Pro 2009 de cada individuo. Por su parte, $\gamma_{00} + u_{0j}$, corresponde al puntaje medio en la población de universidades y la variación aleatoria de cada

universidad en torno a esa media. Finalmente, e_{ij} es el efecto aleatorio asociado al estudiante i , con distribución normal, media cero y varianza constante (Ω_e).

Con la información obtenida de la variabilidad en el estudiante y la universidad, se calcula el coeficiente de correlación intraclase (CCI), a partir de la información que arroja cada modelo, para conocer el porcentaje de varianza explicada, teniendo controladas las variables referidas al contexto del estudiante y de la universidad; esto indica el efecto neto de la universidad.

$$CCI = \frac{\sigma^2_{\mu 0}}{\sigma^2_{e0} + \sigma^2_{\mu 0}} \quad (3)$$

Donde $\sigma^2_{\mu 0}$ corresponde a la varianza del factor, y σ^2_{e0} corresponde a la varianza de los residuos.

Los resultados de la Tabla 5 permiten aseverar que el valor poblacional de la constante o intersección del modelo es distinto de cero; se trata entonces de una estimación de la media poblacional de rendimiento de las 41 universidades que conforman la muestra. En consecuencia, los estudiantes del área de Derecho alcanzaron un promedio de 97.25 en la prueba, mientras que en el área de Licenciaturas este promedio fue de 97.12, y así sucesivamente para todas las áreas.

**Tabla 5. Modelo ANOVA (un factor de efectos aleatorios)
Estimaciones de los parámetros de efectos fijos**

Área de conocimiento	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.
Administración	94.65	0.97	27.38	97.80	0.00
Contaduría	94.77	0.79	21.22	120.58	0.00
Economía	95.49	2.58	6.82	37.05	0.00
Derecho	97.25	1.77	14.45	54.91	0.00
Ingenierías	93.92	2.29	7.02	40.99	0.00
Licenciaturas	97.12	0.88	18.96	110.78	0.00
Medicina	91.22	1.80	10.40	50.81	0.00

Fuente: cálculos de los autores a partir de la base de datos del ICFES.

¹⁴ El software utilizado para generar los resultados fue el SPSS versión 18, y se sigue el procedimiento presentado por Pardo *et al.* (2007) para la descripción, ajuste e interpretación de este tipo de modelos con este software.

Por otra parte, la Tabla 6 ofrece las estimaciones de los parámetros de covarianza o las estimaciones asociadas a los efectos aleatorios del modelo. La varianza del factor universidad

resulta significativa en todos los casos (al 90 por ciento en el caso de Medicina y Economía), lo que indica que contribuye a explicar la variabilidad del rendimiento académico.

**Tabla 6. Modelo ANOVA (un factor de efectos aleatorios)
Estimaciones de parámetros de covarianza**

Área de conocimiento	Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	CCI (%)	N
Administración	Resid. Univ.	97.29	2.48	39.21	0.00	19	3,102
	(Var.)	23.16	6.95	3.33	0.00		
Contaduría	Resid. Univ.	75.40	2.23	33.74	0.00	13	2,296
	(Var.)	11.38	3.89	2.92	0.00		
Economía	Resid. Univ.	58.12	4.15	14.00	0.00	47	400
	(Var.)	50.55	28.73	1.76	0.08		
Derecho	Resid. Univ.	65.35	1.67	39.15	0.00	43	3,081
	(Var.)	48.33	18.49	2.61	0.01		
Ingenierías	Resid. Univ.	69.06	2.05	33.71	0.00	17	2,294
	(Var.)	14.40	5.16	2.79	0.01		
Licenciaturas	Resid. Univ.	113.82	3.12	36.51	0.00	24	2,678
	(Var.)	36.87	16.92	2.18	0.03		
Medicina	Resid. Univ.	63.56	2.89	22.02	0.00	39	978
	(Var.)	41.42	22.42	1.85	0.06		

Fuente: cálculos de los autores a partir de la base de datos del ICSES.

El coeficiente de correlación intracase (CCI), el cual representa el grado de variabilidad existente entre las distintas universidades en comparación con la variabilidad presente entre los estudiantes de la misma universidad, se presenta en la penúltima columna. Esta medida, para el caso del área de Derecho, Medicina y Economía, es bastante alta, e indica que de la variabilidad total del rendimiento académico en estas áreas, el 43, 39 y 47 por ciento respectivamente, corresponde a la diferencia entre las medias de las universidades; el valor restante (57, 61 y 53 por ciento respectivamente), por lo tanto, se atribuye a la variabilidad del rendimiento académico dentro de cada universidad.

Para el caso de Administración, Contaduría, Ingenierías y Licenciaturas, el factor universidad también es determinante para explicar las diferencias en el rendimiento académico, aunque en un menor grado que

las otras dos áreas (19, 13, 17 y 24 por ciento respectivamente).

Modelo 2: estimación del efecto del nivel de calidad de la universidad

Este segundo modelo intenta explicar las medias de rendimiento de las distintas universidades, o variabilidad de nivel.¹⁵ Para este modelo se utiliza como variable de segundo nivel la proporción de programas acreditados sobre el total de la oferta de programas de la universidad como variable proxy de la calidad de la misma. Esta variable está centrada en la media a fin de que el intercepto represente la media de la variable dependiente, en este caso el rendimiento académico universitario.

El objetivo de este modelo es pronosticar el rendimiento académico promedio de cada universidad a partir del nivel de calidad de las mismas, dado que existen diferencias entre las medias de las universidades y estas diferencias

15 Este tipo de modelo se conoce como modelo de regresión: media como resultados, Pardo *et al.*, 2007.

pueden ser explicadas por la calidad de la institución. En cuanto a la estructura del modelo, éste sólo adiciona una covariable medida en el nivel 2 que es la proporción de programas acreditados sobre el total de la oferta de programas de cada universidad (CALIDAD_CENT),¹⁶ expresada como la diferencia respecto de la media en la ecuación 4 ($z_j = Z_j - \bar{Z}$)

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}z_j + (u_{0j} + e_{ij}) \quad (4)$$

Los resultados de la Tabla 7 muestran las estimaciones de los dos parámetros de efectos fijos para cada área de conocimiento, es decir, la intersección y el coeficiente asociado a la covariable CALIDAD_CENT de la universidad.

**Tabla 7. Modelo de regresión (medias como resultados)
Estimaciones de los parámetros de efectos fijos**

Área de conocimiento	Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.
Administración	Inters.	94.74	.72	2778	132.16	.00
	Calidad_cent	24.96	5.08	24.70	4.91	.00
Contaduría	Inters.	95.97	.81	19.65	118.66	.00
	Calidad_cent	27.03	9.68	19.22	2.79	.01
Economía	Inters.	92.94	1.45	6.07	64.05	.00
	Calidad_cent	33.60	7.59	6.52	4.43	.00
Derecho	Inters.	96.82	.97	13.30	99.69	.00
	Calidad_cent	39.33	6.63	13.25	5.93	.00
Ingenierías	Inters.	96.99	.71	17.00	136.84	.00
	Calidad_cent	15.56	4.73	16.26	3.29	.00
Licenciaturas	Inters.	91.55	1.36	9.89	67.38	.00
	Calidad_cent	28.81	9.45	12.05	3.05	.01
Medicina	Inters.	93.24	1.82	6.01	51.12	.00
	Calidad_cent	21.93	9.50	6.01	2.31	.06

Fuente: cálculos de los autores a partir de la base de datos del ICFES.

Las intersecciones varían muy poco respecto del modelo nulo, por lo tanto no están siendo afectadas por la covariable de nivel 2, lo que representa una estimación del rendimiento académico promedio de la población de universidades, por ser una variable centrada en la media.

Los coeficientes todos resultan significativos (al 90 por ciento en el peor de los casos) y por lo tanto los aumentos en la proporción de programas acreditados generan incrementos del nivel promedio de rendimiento académico.

En cuanto a la estimación de los parámetros de covarianza de la Tabla 8, se muestra claramente que los coeficientes resultan

significativos, excepto en el caso de Economía, donde el nivel de confianza es de sólo 86 por ciento. Estas estimaciones revelan hallazgos importantes, especialmente en el caso de Administración, Derecho, Ingeniería, Licenciaturas y Medicina, donde el CCI se reduce significativamente a 11 por ciento (19 por ciento en el modelo nulo), 17 por ciento (43 por ciento en el modelo nulo), 11 por ciento (17 por ciento en el modelo nulo), 15 por ciento (24 por ciento en el modelo nulo) y 29 por ciento (39 por ciento en el modelo nulo), respectivamente.

En el caso de Economía la reducción es de 30 por ciento (pasó de 47 a 17 por ciento), sin embargo la probabilidad de cometer un

16 En este caso, 61 por ciento de las universidades contaba, a la fecha del estudio, con por lo menos un programa de pregrado acreditado.

error tipo 1 en este caso es mayor, por lo tanto el efecto de la calidad en esta área no es del todo claro. Este resultado se debe a que buena parte de las diferencias observadas

entre el rendimiento académico de las universidades está explicado por el nivel de calidad de institución medida por la variable CALIDAD_CENT.

**Tabla 8. Modelo de regresión (medias como resultados)
Estimaciones de los parámetros de covarianza**

Área de conocimiento	Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig	CCI (%)	N
Administración	Resid.	97.25	2.48	39.23	0.00	11	3,102
	Univ. (Var.)	11.65	3.70	3.15	0.00		
Contaduría	Resid.	75.39	2.23	33.75	0.00	10	2,296
	Univ. (Var.)	8.31	2.97	2.80	0.01		
Economía	Resid.	58.08	4.15	14.01	0.00	17	400
	Univ. (Var.)	11.87	7.97	1.49	0.14		
Derecho	Resid.	65.35	1.67	39.15	0.00	17	3,081
	Univ. (Var.)	13.69	5.62	2.44	0.01		
Ingenierías	Resid.	69.08	2.05	33.71	0.00	11	2,294
	Univ. (Var.)	8.87	3.49	2.54	0.01		
Licenciaturas	Resid.	113.82	3.12	36.51	0.00	15	2,678
	Univ. (Var.)	20.22	9.89	2.05	0.04		
Medicina	Resid.	63.56	2.89	22.02	0.00	29	978
	Univ. (Var.)	25.37	14.96	1.70	0.09		

Fuente: cálculos de los autores a partir de la base de datos del ICFES.

Al comparar las estimaciones de los parámetros de covarianza del modelo nulo, o modelo 1, y el modelo 2, que incluye la variable CALIDAD_CENT, se obtiene la proporción de varianza explicada en el nivel 2, es decir, que el 50 por ciento de las diferencias en rendimiento

académico medio observadas entre las universidades en el área de Administración, es atribuible a la calidad de la institución; en el caso de Derecho, este porcentaje asciende a 72 por ciento, y así sucesivamente para todas las demás áreas.

Tabla 9. Proporción de la varianza explicada por la calidad de la universidad

Área	(%) parámetros de covarianza Modelo 1	(%) parámetros de covarianza Modelo 2-calidad	Proporción de varianza explicada Nivel 2 (%)
Administración	23.16	11.65	50
Contaduría	11.38	8.31	27
Economía	50.55	11.87	77
Derecho	48.33	13.69	72
Ingenierías	14.10	8.87	38
Licenciaturas	36.87	20.22	45
Medicina	41.42	25.37	39

Fuente: cálculos de los autores a partir de la base de datos del ICFES.

Modelo 3. Análisis de covarianza: un factor de efectos aleatorio¹⁷

Para el análisis de covarianza se incluyen variables tanto de nivel 1 como de nivel 2, y se intentan explicar las diferencias por área de conocimiento, tanto en las medias de rendimiento académico entre las universidades (o nivel 2), como las diferencias entre el rendimiento académico de los estudiantes de la misma universidad.

Así, en este modelo se presentan en primera instancia las estimaciones de parámetros fijos tanto para las variables de nivel 1 como de nivel 2, que además de la variable proxy para medir la calidad de la universidad, incluye una dicotómica relacionada con el tipo o naturaleza de la institución (1 si es pública y 0 si

es privada). La ecuación 5 presenta la estructura del modelo mixto.

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} (Cal_cent) + \gamma_{02} (INST_ORIGEN) + \gamma_{10} (GÉNERO) + \gamma_{11} (INS_cent) + \gamma_{12} (EST_SN_CABEZA_FMLIA) + \gamma_{13} (ESTU_TRABAJA) + \gamma_{14} (Cal_cent)(INS_cent) + \gamma_{15} (GRUPO_EDAD) + (u_{0j} + e_{ij}) \quad (5)$$

Al revisar los resultados de brecha de género del modelo 3, a excepción del programa de Contaduría, esta variable es significativa para todas las demás áreas. La diferencia más alta de los hombres sobre las mujeres se da en el área de las Ingenierías (2.4 por ciento), mientras que en las demás áreas oscila entre el 1.2 y el 1.9 por ciento.

**Tabla 10. Modelo de regresión (ANCOVA)
Estimaciones de los parámetros de efectos fijos por área de conocimiento**

Área/variables	Parámetro	Intersección	INS_ cent	Cal_ cent	INS_ cent* Cal_ cent	ESTU_ GÉNERO	GRUPO_ EDAD	INST_ ORIGEN	ESTU_SN _CABEZA	ESTU_TR ABAJA
Administración	Estimación	94.04	0.70	17.47	2.62	1.57	—	—	-1.82	—
	Error típico	0.74	0.13	5.23	0.74	0.37	—	—	0.48	—
	Gf	30.99	3,050.39	26.88	3,012.60	3,086.52	—	—	3,092.33	—
	Sig.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	—	—	0.00	—
Contaduría	Estimación	98.33	0.29	26.46	—	—	—	—	—	-1.65
	Error típico	0.97	0.14	9.74	—	—	—	—	—	0.38
	Gf	38.74	2,291.52	19.03	—	—	—	—	—	2,290.23
	Sig.	0.00	0.03	0.01	—	—	—	—	—	0.00
Economía	Estimación	96.85	—	26.15	3.26	3.26	-2.42	—	—	—
	Error típico	2.00	—	7.50	1.71	0.75	0.64	—	—	—
	Gf	30.34	—	8.60	373.10	392.72	393.29	—	—	—
	Sig.	0.00	—	0.01	0.06	0.00	0.00	—	—	—
Derecho	Estimación	104.76	—	35.12	2.65	2.00	-0.70	-4.37	—	-2.29
	Error típico	1.96	—	6.43	0.89	0.29	0.16	2.05	—	0.35
	Gf	18.23	—	14.18	2,832.74	3,063.69	3,067.68	11.89	—	3,064.84
	Sig.	0.00	—	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	—	0.00
Ingenierías	Estimación	102.63	—	14.98	—	2.62	-1.31	-3.09	—	-1.42
	Error típico	1.48	—	3.94	—	0.40	0.30	1.24	—	0.39
	Gf	65.29	—	14.36	—	2,279.18	2,268.62	14.75	—	2,287.69
	Sig.	0.00	—	0.00	—	0.00	0.00	0.02	—	0.00
Licenciaturas	Estimación	99.94	0.89	24.66	—	1.39	-1.05	—	-1.81	-3.18
	Error típico	1.64	0.17	8.99	—	0.48	0.22	—	0.56	0.49
	Gf	25.64	2,670.85	12.07	—	2,670.44	2,670.32	—	2,668.38	2,670.92
	Sig.	0.00	0.00	0.02	—	0.00	0.00	—	0.00	0.00
Medicina	Estimación	106.51	0.34	21.41	-2.22	1.25	-3.23	-8.55	-2.61	—
	Error típico	2.01	0.18	4.77	0.95	0.50	0.47	1.93	1.29	—
	Gf	11.04	969.88	7.49	961.15	967.02	969.27	5.45	965.43	—
	Sig.	0.00	0.07	0.00	0.02	0.01	0.00	0.01	0.04	—

Fuente: cálculos de los autores a partir de la base de datos del ICFES.

17 Si se eliminan términos de la estructura de un modelo multinivel completo, se obtiene el resto de modelos multinivel del más simple al más complejo, como son: análisis de varianza de un factor de efectos aleatorios, análisis de regresión con medias como resultados, análisis de covarianza de un factor de efectos aleatorios (esta investigación alcanza hasta este nivel), análisis de regresión con coeficientes aleatorios, y análisis de regresión con medias y pendientes como resultados.

Finalmente, en la Tabla 11 el cálculo del CCI proporciona una vez más la variabilidad inter-universidad e intra-universidad. La inclusión de una segunda variable de nivel 2, como es la naturaleza o tipo de institución (INST_ORIGEN) disminuyó considerablemente la variabilidad existente entre los distintos centros, en aquellas áreas donde la variable resultó significativa (Derecho, Ingeniería y Medicina). Las reducciones más significativas se dieron en Derecho e Ingenierías, que pasaron de 43 a 16 por ciento, y de 17 a 8 por ciento

respectivamente, lo cual indica que buena parte de la diferencias entre el rendimiento académico promedio de las universidades está explicada por la calidad de la universidad y su naturaleza pública o privada.

Aunque la reducción en el programa de Medicina fue de 31 puntos porcentuales (de 39 a 8 por ciento) el coeficiente sólo es significativo a un 85 por ciento de confianza, por lo tanto la probabilidad de cometer un error tipo 1, al igual que en el programa de Economía, es muy alta.

*Tabla 11. Modelo de regresión (ANCOVA)
Estimaciones de los parámetros de covarianza por área de conocimiento*

Área/variables	Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	CCI (%)	N
Administración	Resid.	94.47	2.41	39.20	0.00	11	3,102
	Univ. (Var)	11.88	3.77	3.15	0.00		
Contaduría	Resid.	74.71	2.21	33.73	0.00	10	2,296
	Univ. (Var)	8.42	3.02	2.79	0.01		
Economía	Resid.	54.10	3.88	13.95	0.00	15	400
	Univ. (Var)	9.51	6.63	1.43	0.15		
Derecho	Resid.	63.29	1.62	39.12	0.00	16	3,081
	Univ. (Var)	11.82	5.08	2.33	0.02		
Ingenierías	Resid.	67.23	2.00	33.68	0.00	8	2,294
	Univ. (Var)	5.87	2.53	2.32	0.02		
Licenciaturas	Resid.	109.15	2.99	36.47	0.00	14	2,678
	Univ. (Var)	17.90	8.93	2.00	0.05		
Medicina	Resid.	59.37	2.70	21.97	0.00	8	978
	Univ. (Var)	4.84	3.34	1.45	0.15		

Fuente: cálculos de los autores a partir de la Base de datos del ICFES.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Hasta esta parte se ha visto la importancia del “efecto universidad” o la varianza total en el rendimiento que se debe a las variaciones existentes entre universidades y que son diferentes por área de conocimiento: en áreas como Economía, Medicina y Derecho, por lo menos 40 por ciento de las diferencias están explicadas por variables de segundo nivel, en contraste con el poder explicativo que tienen las

variables de primer nivel en programas como Administración, Contaduría, Ingenierías y Licenciatura, donde el efecto universidad es menor de 25 por ciento. De igual manera, para el caso del programa de Economía, los resultados de este efecto están muy cercanos a los obtenidos por Valens (2007). El modelo 3 intenta explicar estos efectos por área de conocimiento y en los dos niveles. El resumen de las variables explicativas se puede apreciar en la Tabla 12.

Tabla 12. Resumen de variables significativas por área de conocimiento

Área/variables	Nivel socioeconómico	Calidad universidad	INS* Calidad	Sexo	Edad	Tipo de universidad	Cabeza de familia	Trabaja
Administración	x	x	x	x			x	
Contaduría	x	x						x
Economía		x	x	x	x			
Derecho		x	x	x	x	x		x
Ingenierías		x		x	x	x		x
Licenciaturas	x	x		x	x		x	x
Medicina	x	x	x	x	x	x	x	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados sobre brechas de género de la Tabla 12, especialmente Ingenierías (2.4 por ciento), puede estar relacionado con las brechas de rendimiento entre hombres y mujeres encontradas en estudios a nivel de secundaria en el área de Matemáticas, que es el fundamento básico de los programas de Economía e Ingenierías, y que se reproducen a nivel universitario. El Banco Interamericano de Desarrollo, en su documento sobre “La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe” realizado por Valverde y Näslund-Hadley (2010), enfatiza sobre estas diferencias de género en matemáticas catalogándolas como considerables, especialmente en El Salvador y Colombia. Los resultados del modelo demuestran y confirman que existe una brecha de género a favor de los hombres, y por lo tanto, si el estudiante que presenta la prueba es hombre se asocia a un incremento del rendimiento académico de entre 1 y 3 puntos. Este resultado es similar al obtenido por Valens (2007) para el programa de Economía (3.133), y a nivel de secundaria por Piñeros y Rodríguez (1998), quienes obtuvieron coeficientes de 3.574 para colegios públicos y 3.471 para los privados en Ciencias.¹⁸

La variable edad (GRUPO_EDAD) resulta significativa para 5 de las áreas (a excepción de Contaduría y Administración). El signo es negativo en todos los casos, lo que significa que

a mayor edad el rendimiento académico disminuye, al igual que el género se asocia a un cambio de 1 a 3 puntos en los resultados de la prueba. El 57 por ciento, como se anotó, tenía entre 21 y 25 años cuando presentó la prueba, y sólo 15 por ciento tenía más de 31 años. Este último grupo obtuvo una media en el puntaje de cerca de 7 puntos por debajo del primero.

Si el estudiante trabaja (ESTU_TRABAJA) o es cabeza de familia (ESTU_SN_CABEZA) su rendimiento académico es, en promedio, menor que aquellos que no tienen estas responsabilidades. La primera de estas variables resulta determinante en las áreas de Administración, Medicina y Licenciaturas, y la segunda en áreas como Ingenierías, Licenciaturas, Derecho y Contaduría. Aunque no existen antecedentes en la literatura sobre los efectos esperados de este grupo de variables, se esperaba de antemano este resultado, ya que si el estudiante trabaja o es cabeza de familia su tiempo para el estudio disminuye y esto, a su vez, afecta su rendimiento.

En cuanto al nivel socioeconómico, éste resulta altamente significativo para las áreas de Administración, Contaduría, Medicina y Licenciatura, y tiene una relación directa con el rendimiento académico: cuanto más alto es el INS, mejor es el rendimiento promedio en la prueba. El trabajo de Piñeros y Rodríguez (1998), el cual sirvió de referencia

18 Para la prueba de Matemáticas este resultado fue de 3.734 y 3.511 para colegios públicos y privados, respectivamente.

para el presente estudio en cuanto a la construcción del INS, obtiene coeficientes de entre 0.21 y 0.52 igualmente significativos; en este caso se obtuvieron resultados entre 0.29 y 0.80, como se aprecia en la Tabla 12 para las áreas mencionadas.

Cuando se incluye una interacción entre variables de distinto nivel, el INS del estudiante y la variable calidad (CAL_CENT) de la universidad, el coeficiente toma un valor positivo y es significativo en los programas de Administración, Economía y Derecho, lo cual indica, para estos programas, que la relación entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico de los estudiantes es mayor cuanto mayor es la calidad de la institución. En los casos como Derecho y Economía, donde el INS no explica el rendimiento académico por sí solo, la interacción entre esta variable y la calidad de la institución resulta significativa y positivamente relacionada con el rendimiento académico. Cabe anotar que no se obtiene significancia estadística para la variable INS, y tampoco para su interacción con la variable CAL_CENT en el área de Ingenierías; en otras palabras, no se puede afirmar que el nivel socioeconómico esté asociado al rendimiento académico en esta área. Además, en el área de Medicina, a pesar de que la interacción entre la calidad de la institución y el INS es significativa, el signo del coeficiente es negativo, contrario al efecto esperado de una relación directa entre las dos variables y el rendimiento académico.

En cuanto a la naturaleza o tipo de universidad (pública o privada), si la universidad

es privada, el rendimiento académico disminuye de manera significativa. Esto se cumple para los programas de Derecho, Medicina e Ingenierías, y el efecto oscila entre 3 y 8 puntos.

Tal vez el efecto más importante es el relacionado con la variable calidad de la institución, medida por la proporción de programas acreditados sobre la oferta total (CAL_CENT). La calidad de la universidad es altamente significativa en todos los casos y está relacionada positivamente con el rendimiento académico. Es decir que un aumento marginal de la proporción de programas acreditados incrementa el promedio de rendimiento académico: en el caso del programa de administración en 0.17 puntos, y así sucesivamente para los demás programas.

Los resultados de la Tabla 11, sobre el cálculo del CCI sobre la variabilidad inter-universidad e intra-universidad, indica que parte de las diferencias entre el rendimiento académico promedio de las universidades se explican por la calidad de la universidad y su naturaleza pública o privada. Repitiendo el cálculo de la Tabla 9, se observa cómo aumenta el porcentaje de varianza explicada al introducir la variable de nivel 2, naturaleza de la institución (INST_ORIGEN), en las áreas de Derecho, Ingeniería y Medicina. En otras palabras, la calidad y la naturaleza de la universidad explican 59 por ciento de las diferencias en rendimiento académico medio observadas entre las universidades en el área de Ingeniería, y 76 por ciento en el área de Derecho.

Tabla 13. Proporción de la varianza explicada por la calidad y naturaleza de la universidad

Área	Parámetros de covarianza (%) (Modelo 1)	Parámetros de covarianza (%) (Modelo 3 - calidad y naturaleza)	Proporción varianza explicada (%) Nivel 2
Administración	23.16	11.88	49
Contaduría	11.38	8.42	26
Economía	50.55	9.51	81
Derecho	48.33	11.82	76
Ingenierías	14.40	5.87	59
Licenciaturas	36.87	17.90	51
Medicina	41.42	4.84	88

Fuente: cálculos de los autores a partir de la base de datos del ICFES.

$$R^2 = 1 - \frac{\text{var}(\text{final})}{\text{var}(\text{nulo})} \quad (6)$$

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE POLÍTICA

El estudio realizado mostró que existen factores que están relacionados con el desempeño académico de los estudiantes universitarios que realizaron la prueba Saber Pro 2009 en la región Caribe colombiana. Varios resultados empíricos tienen un particular interés: 1) el “efecto universidad” es relativamente alto para la explicación del rendimiento académico universitario; 2) la variable calidad explica una parte importante del “efecto universidad”; 3) el relativamente débil poder explicativo que tiene el nivel socioeconómico en el rendimiento académico universitario; y 4) la evidencia de la brecha de género en el rendimiento académico a favor de los hombres.

Desde la perspectiva de la política educativa, los resultados pueden sugerir una variedad de políticas que pueden afectar el rendimiento académico, por lo cual se plantean a continuación algunas consideraciones. En cuanto a los dos primeros puntos, relacionados con el papel de la universidad, los resultados apuntan necesariamente a una mayor profundización de la política nacional de acreditación tanto a *nivel institucional* en todos sus componentes (administración, docencia,

investigación y extensión); como a *nivel de carreras o programas*, particularmente en lo relacionado con su pertinencia. Sin embargo, es necesario que la política de acreditación permita procesos flexibles que se ajusten a los requerimientos particulares de determinadas áreas de conocimiento donde el efecto universidad no muestra ser determinante.

Por otro lado, aunque la evidencia encontrada para algunas áreas muestra que los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos tienen un rendimiento superior, tal evidencia no es contundente en la educación superior, en contraste con lo que diversos estudios empíricos han demostrado para primaria y secundaria. La explicación puede radicar en que los procesos de selección, accesibilidad y permanencia en la educación superior influyen en términos de la selección de buenos estudiantes de origen socioeconómico bajo, lo cual funge como “filtro natural” en el proceso educativo universitario. Lo anterior refuerza la idea de que la inversión en educación para los estratos socioeconómicos bajos debe realizarse desde las primeras etapas de la educación, tal como lo sugiere Psacharopoulos (2007). Esto debe crear las condiciones apropiadas para un mejor desempeño en el nivel universitario.

En cuanto a las brechas de género encontradas a favor de los hombres en áreas como Economía e Ingenierías, su poder de explicación en el rendimiento académico es tan importante como los niveles de calidad de la universidad y los efectos de los factores socioeconómicos. Es de vital importancia tener presente que los resultados del estudio demuestran que estas brechas de género se reproducen en todos los niveles del sistema de educación (primario, medio y superior), por lo tanto, para ser exitosa, una política pública dirigida a cerrar o disminuir esta brecha debe concentrarse en el primer nivel, y debe tener como prioridad la reducción de las diferencias en Matemáticas.

Por último, se debe anotar que las futuras investigaciones sobre el rendimiento académico universitario deben incluir variables de tipo subjetivo, como la percepción del

estudiante sobre la calidad de los servicios recibidos (incluyendo la calidad de los docentes); en este sentido la interdisciplinariedad, especialmente la ayuda de la psicología y la sociología, podría brindar herramientas para definir mejores variables explicativas que resulten pertinentes para entender el rendimiento académico y ofrecer una perspectiva diferente sobre los procesos de elección de los individuos.

Además de lo anterior, se requieren estudios longitudinales que desde el primer nivel educativo den cuenta de todo el proceso de evolución del estudiante —desde las pruebas de Estado en primaria y secundaria hasta las evaluaciones en la educación superior— lo cual resultaría de suma importancia para medir y analizar el cambio en el rendimiento a lo largo del tiempo con mucha mayor precisión que en los estudios de carácter transversal.

REFERENCIAS

- BARÓN, Juan D. (2010), “La brecha de rendimiento académico de Barranquilla”, *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, núm. 137, pp. 1-40.
- BARRERA, Felipe y Alejandro Gaviria (2003), “Efficiency of Colombian Schools”, informe de investigación, Bogotá, Fedesarrollo, en: <http://www.fedesarrollo.org/contenido/articulo.asp?chapter=90&article=323> (consulta: 15 de noviembre de 2011).
- BARRIENTOS, Jorge (2008), “Calidad de la educación pública y logro académico en Medellín 2004-2006. Una aproximación por regresión intercuartil”, *Lecturas de Economía*, núm. 68, pp. 123-144.
- BECKER, Gary (1975), *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago, The University of Chicago Press/National Bureau of Economic Research.
- BECKER, Gary (1983), *El capital humano*, Madrid, Alianza.
- BROOMHALL, David y Thomas Johnson (1994), “Economic Factors that Influence Educational Performance in Rural Schools Source”, *American Journal of Agricultural Economics*, vol. 76, núm. 3, pp. 557-567, en: <http://www.jstor.org/stable/1243666> (consulta: 15 de noviembre de 2011).
- BRUNNER, José y Gregory Elacqua (2003), “Informe capital humano en Chile”, Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez, en: http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf (consulta: 14 de noviembre de 2011).
- CARROLL, John Bissell (1963), “A model of School Learning”, *Teachers College Record*, núm. 64, pp. 723-733.
- CASAS, Andrés, Luis Gamboa y Luis Piñeros (2002), “El efecto escuela en Colombia, 1999-2000”, *Borradores de Investigación*, núm. 27, pp. 1-37, en: <http://www.urosario.edu.co/FASEI/economia/documentos/pdf/bi27.pdf> (consulta: 14 de noviembre de 2011).
- COLEMAN, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weifield y Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, Department of Health, Education & Welfare.
- CORREA, John Jairo (2004), “Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel”, *Sociedad y Economía*, núm. 6, pp. 81-105.
- DE LA CRUZ, Francisco (2008), “Modelos multinivel”, *Revista Peruana de Epidemiología*, vol. 12, núm. 3, pp. 2-8, en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v12_n3/pdf/

- a02v12n3.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2011).
- GAVIRIA, Alejandro y Jorge Barrientos (2001), "Determinantes de la calidad de la educación en Colombia", *Archivos de Economía*, núm. 159, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación.
- GUERRERO, Miguel (2003), "Metodología de clasificación socioeconómica de los hogares chilenos", Santiago de Chile, Departamento de Metodología Estadística.
- HERRERA, Marcos, Ma. Florencia Araoz, Gisela de la Fuente, María Lucrecia D' Jorge, José Granado, Andrés Michel y Corina Paz (2005), *Técnicas para datos multinivel: aplicación a los determinantes del rendimiento educativo*, San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- IREGUI, Ana María, Ligia Melo y Jorge Ramos (2006), "Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia", *Borrador de Economía*, núm. 381, Bogotá, Banco de la República, en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra381.pdf> (consulta: 16 de noviembre de 2011).
- JENKS, Christopher (1972), *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*, Nueva York, Basic Books.
- MARCELO, Darwin y Natalia Ariza (2005), "Evolución de los resultados de la educación en Colombia (1997-2003)", *Archivos de Economía*, núm. 286, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación.
- MARCHESI, Álvaro y Elena Martín (eds.) (2002), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Instituto IDEA/SM.
- MCILRATH, Deborah y William Huitt (1995), *The Teaching-Learning Process: A discussion of models*, Valdosta, GA, Valdosta State University.
- MINA, Alejandro (2004), "Factores asociados al logro educativo a nivel municipal", *Documentos CEDE*, núm. 15, pp. 1-38.
- MONTENEGRO, Álvaro (2005), "Los ECAES de Economía", *Documentos de Economía*, núm. 20, en: http://www.javeriana.edu.co/fcea/area_economia/inv/documents/LosECAESdeeconomia.pdf (consulta: 14 de noviembre de 2011).
- NÚÑEZ, Jairo, Roberto Steiner, Ximena Cadena y Renata Pardo (2002), "¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?", *Archivos de Economía*, núm. 193, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación.
- OCAMPO Milenka y Carlos Alberto Foronda (2007), "Estudio de la calidad de vida en Bolivia: metodología y medición", *Investigación y Desarrollo*, núm. 7, pp. 25-40.
- PARDO, Antonio, Miguel Ruiz y Rafael San Martín (2007), "Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS", *Psicothema*, vol. 19, núm. 2, pp. 308-321.
- PIÑEROS, Luis y Alberto Rodríguez (1998), "Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia", *LCSHD Paper Series*, núm. 36, Washington DC, Banco Mundial-Departamento de Desarrollo Humano.
- PSACHAROPOULOS, George (2007), *El rendimiento de la inversión en educación superior: métodos, datos e implicaciones en políticas*, Madrid, Centro de Estudios de la Educación Superior (CEGES).
- PSACHAROPOULOS, George y Harry Anthony Patrinos (2008), "Education and Human Capital", en Amitava Krishna Dutt y Jaime Ros (eds.), *International Handbook of Development Economics*, vol. 1, pp. 341-355.
- PURKEY, Stewart y Marshall Smith (1983), "Effective Schools: A review", *The Elementary School Journal*, vol. 83, núm. 4, pp. 427-452.
- RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, Olga Rosalba y Francisco Javier Murillo-Torrecilla (2011), "Estimación del efecto escuela para Colombia", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 6, pp. 299-316.
- SANTÍN, Daniel (2001), *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas*, Madrid, Universidad Complutense, en: <http://eprints.ucm.es/6725/1/0101.pdf> (consulta: 14 de noviembre de 2011).
- SCHULTZ, Theodore (1961), "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, vol. 51, núm. 1, pp. 1-17.
- SCHULTZ, Theodore (1972), *El valor económico de la educación*, México, Tecnos.
- TEDDLIE, Charles y Sam Stringfield (1993), *Schools Make a Difference: On lessons learned from a 10-year study of school effects*, Nueva York, Teachers College Press.
- VALENS, Milena (2007), "Calidad de la educación superior en Colombia: un análisis multinivel con base en el ECAES de Economía 2004", *Revista Sociedad y Economía*, núm. 13, pp. 133-154, en: <http://paginasweb.univalle.edu.co/~revistasye/antiores.php?n=13> (consulta: 15 de noviembre de 2011).
- VALVERDE, Gilbert y Emma Näslund-Hadley (2010), *La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe*, Washington DC, Banco Interamericano de Desarrollo-División de Educación.

Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico

MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ*

En este artículo se analiza la trayectoria profesional de los egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. La formación doctoral ha dirigido a los egresados a la diversificación de sus funciones en las instituciones de educación superior y a centrar sus acciones profesionales en el campo de la investigación y la docencia, así como en la gestión de los programas de posgrado. La caracterización de las trayectorias a partir de las funciones, los niveles de productividad académica y la movilidad ocupacional muestran que los egresados se encuentran en distintos estadios de desarrollo profesional. Las trayectorias profesionales con mayor reconocimiento en la investigación han transitado por una dimensión temporal (periodos de egreso mayor a cinco años), que les ha permitido alcanzar un grado de madurez con una línea de investigación definida. La diversificación de las funciones y un mayor nivel de productividad los dirige a una mayor movilidad ocupacional, interna y externa, en las instituciones educativas. La gran mayoría ocupa puestos de alta responsabilidad en las instituciones de educación superior.

This article analyses the career paths of graduates from the Doctorate in Education at the Autonomous University of Tlaxcala, Mexico. Doctoral training has steered the graduates into diversifying their roles in higher-education institutions, whilst focusing their professional activities on the fields of research and teaching, along with the management of graduate programs. The characterization of the career paths from the functions, levels of academic productivity and occupational mobility, show that these graduates are in different stages of professional development. The most recognized careers in research have gone through a time dimension (graduate periods have increased to five years), which has enabled them to reach a level of maturity and thus results in a defined line of research. The diversification of functions and a higher level of productivity have led to greater internal and external occupational mobility in the country's educational institutions. The large majority of graduates are currently placed in senior positions in institutions of higher education.

Palabras clave

Trayectoria profesional
Estudios de posgrado
Egresados
Movilidad ocupacional
Productividad académica

Keywords

Career
Graduate studies
Graduates
Occupational mobility
Academic productivity

Recepción: 28 de enero de 2012 | Aceptación: 23 de mayo de 2012

* Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Profesora-investigadora de la UATx. Líneas de investigación: formación profesional y mercado de trabajo; procesos de formación de los actores educativos. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con A. Díaz-Barriga), "Posgrado en Educación y la formación en investigación. El caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala", en A. Colina y A. Díaz Barriga (coords.), *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento*, Madrid/México, Ediciones Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 15-44; (2011), "Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala(UATx)", *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, vol. II, núm. 3, pp. 76-100.. CE: msjimenez06@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El mercado de trabajo presenta exigencias laborales cada vez mayores para los académicos de las instituciones de educación superior como resultado de las políticas de evaluación, así como de las tendencias impuestas por los modelos de formación a nivel nacional e internacional. Estas exigencias se multiplican para los egresados de los programas doctorales, ya que además de formarse en un perfil profesional orientado primordialmente a la investigación, se establecen rasgos que los dirigen a la realización de actividades de alto nivel en la docencia y en la gestión. En el marco de los procesos de evaluación de los posgrados¹ se ha creado un modelo ideal, primero de estudiante y después de académico, que forma, investiga, gestiona, tutela y refrenda sus actividades académicas a partir de la obtención del grado doctoral. Galaz (2010) menciona que el académico ideal se ha conceptualizado, sucesivamente, como catedrático, docente e investigador.

Estos rasgos en el perfil profesional de los egresados de los programas doctorales se han ido conformado a partir de los criterios con los que se evalúa a los académicos en el campo educativo a partir de la década de los noventa. Como menciona Gil (2000: 10):

Los académicos, además de ver variar en el tiempo sus referentes orientadores básicos, han presenciado o participado en procesos de cambio en cuestiones centrales, como un incremento notable en los procedimientos de evaluación institucional e intrainstitucional, ya sean evaluaciones internas o externas.

De manera específica, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) establece una serie de criterios de evaluación para los

posgrados a partir de diversos indicadores como la productividad académica, la movilidad nacional e internacional y la pertenencia a grupos de investigación. Su articulación con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) dirige a los académicos, estudiantes y egresados a desarrollar como eje de su trabajo la investigación, individual y en grupo.

En este contexto, el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, tiene como propósito la formación de investigadores que generen y apliquen el conocimiento en forma original e innovadora, y que sean aptos para preparar y dirigir investigadores o grupos de investigación en el área educativa (UATx, 2010). Alcanzar este propósito se ha establecido como una de las metas centrales del programa a partir de un modelo de aprendizaje centrado en la investigación, con el acompañamiento de un tutor y un cotutor externo. En el plan de estudios 2010 se plasmó la experiencia acumulada durante 15 años de funcionamiento, y se rescataron los elementos curriculares que le dan sentido e identidad al programa; dicho plan parte de la siguiente premisa: formar para la investigación original con rigor académico.

En este artículo se analiza la vinculación entre la formación doctoral y el desarrollo profesional posterior. Se identifican las funciones y la movilidad del egresado, considerando la investigación como el eje de análisis de la trayectoria profesional, a partir de la productividad y la movilidad ocupacional. Las trayectorias profesionales de los egresados del Doctorado en Educación se caracterizan de acuerdo a las funciones desempeñadas: investigación, docencia y gestión.

Los resultados muestran que los egresados de este programa doctoral se encuentran en distintas etapas de desarrollo profesional, y que desarrollan sus trayectorias académicas en el campo de la investigación educativa. Se

¹ Actualmente, las principales evaluaciones son las establecidas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Programa Nacional de Posgrados de Calidad y el Sistema Nacional de Investigadores); y la Subsecretaría de Educación Superior (Perfil deseable y Cuerpos académicos del Programa de Mejoramiento del Profesorado).

observan distintos niveles de productividad académica y de movilidad ocupacional que se vinculan con factores como la obtención del grado académico y el periodo de egreso.

Los egresados que tienen las trayectorias profesionales con mayor reconocimiento en la investigación, a partir de membresías en el SNI y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), tienen periodos de egreso mayores a cinco años, dimensión temporal que los ha encaminado a la autonomía intelectual a partir de una línea de investigación definida. Una mayor diversificación de las funciones que los egresados realizan y un mayor nivel de productividad los conduce a una mayor movilidad ocupacional —interna y externa— en las instituciones educativas; la gran mayoría ocupa puestos de alta responsabilidad en las instituciones de educación superior.

Para analizar la vinculación entre la formación a nivel doctoral, el desarrollo profesional de los egresados en el campo de la investigación y la influencia de las políticas de evaluación, el artículo se encuentra estructurado en cuatro apartados: 1) la formación para la investigación y el papel del posgrado en educación: la articulación con las políticas evaluativas; 2) un marco conceptual para el análisis de la trayectoria profesional de egresados de un programa doctoral; 3) estrategia metodológica; y 4) trayectorias profesionales de los egresados del Doctorado en Educación de la UATx.

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL PAPEL DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN: LA ARTICULACIÓN CON LAS POLÍTICAS EVALUATIVAS

En sus inicios, la formación de investigadores en educación en México no ocurría como un proceso formalmente diseñado desde el currículo, sino que se derivaba de la práctica profesional de aquellos académicos que se

insertaban en espacios propicios para su desarrollo. De la Peña (1993) menciona que en esta etapa el crecimiento del posgrado fue muy lento y gradual, y que se orientaba a la profesionalización docente.

A ello hay que añadir que la conformación de una comunidad de investigadores en educación en México es tardía, en parte por las dificultades que ha tenido en nuestro país el desarrollo de lo educativo como campo de conocimiento; esto llevó a una conformación lenta de unidades o centros profesionales abocados a la investigación en este campo (Béjar y Hernández, 1996), tema que es reconocido en el COMIE cuando establece que las unidades consolidadas de investigación educativa se encuentran ubicadas en el Distrito Federal (Weiss, 2003). Más aún, en el reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002), se afirma que sólo dos instituciones metropolitanas de investigación en educación se pueden considerar consolidadas.

El proceso de formación para la investigación educativa surge en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, con un grupo de académicos formados en el extranjero y otro grupo formado en instituciones nacionales. El desarrollo de ambos grupos en la investigación estuvo marcado por su autonomía intelectual, misma que derivó en la formación de jóvenes investigadores mediante la elaboración de proyectos propios en los que incorporaron a académicos y estudiantes.² Esta etapa arrojó como resultado la creación de diversos centros, institutos y departamentos de investigación en la década de los sesenta.

La creación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a principios de los ochenta, fue fundamental al establecer como objetivo central la formación de investigadores a partir de la definición de prioridades y pautas

2 En entrevista personal con el Dr. Ángel Díaz-Barriga realizada el 26 de noviembre de 2011 en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

de desarrollo educativo en el país (Latapí, 1994). Posteriormente, el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT, en 1984, implantó criterios y reglas para el reconocimiento de los investigadores a partir de indicadores, estableciéndose el grado académico doctoral como uno de los requisitos deseables para el ingreso al Sistema (Díaz-Barriga, 1998).

Este criterio se vio fortalecido en la década de los noventa con el surgimiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), dirigido a la habilitación de la planta académica a partir de la obtención de grados; este programa prioriza los estudios de posgrado en el área disciplinaria de origen y establece el “perfil deseable”, así como la conformación de cuerpos académicos en las instituciones.

En 1993 el grado doctoral se estableció ya no como un requisito deseable, sino como obligatorio para el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Este acontecimiento impulsó el crecimiento del nivel doctoral de manera exponencial en la década de los noventa,³ aunque de acuerdo a Pacheco (2009), aún no se ha evaluado el verdadero impacto científico y social de tal crecimiento.

En el año 2001, el CONACyT y la Secretaría de Educación Pública (SEP) crearon el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), dirigido a ampliar las oportunidades de formación en programas de posgrado de

buena calidad, y a impulsar la mejora continua. Este programa tenía dos vertientes: el Programa Nacional de Posgrados (PNP) y el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). El PFPN fue sustituido en 2007 por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que evalúa actualmente la calidad de los posgrados a partir de una serie de criterios e indicadores, entre los que destaca la valoración de la productividad académica de sus diversos actores en la investigación. Sin embargo, son muy pocos los programas que actualmente son reconocidos, lo cual pone en evidencia la gran contradicción entre los indicadores que establece el PNPC y las condiciones de las instituciones de educación superior en México.⁴

Estos acontecimientos han hecho que el grado doctoral sea un requisito indispensable para el reconocimiento a la labor de la investigación y la docencia en la educación superior en México. Si bien al inicio del funcionamiento del SNI, la valoración de la actividad de investigación de tiempo completo era un elemento central, actualmente han cobrado mayor relevancia la docencia y la formación de investigadores para los niveles altos del sistema. En palabras de Sarukhán (FCCyT, 2005: 34): “este criterio se ha ido corrigiendo, ya que no tiene mucho sentido hacer investigación en una institución de educación superior pública sin la parte docente”.

3 De acuerdo con la investigación coordinada por Ornelas *et al.* (1985), al inicio de los ochenta había 20 programas de maestría en educación y tres de doctorado; para la mitad de la década, el número de programas de maestría en el área educativa se había duplicado a 42, mientras que los estudios de doctorado conservaban la misma cifra. Sin embargo, de acuerdo al catálogo de la ANUIES (2006), dos décadas después el número de programas en el nivel maestría aumentó considerablemente, identificándose 88 programas públicos por 223 privados. Para el nivel doctoral se encontraron 60 programas, 19 públicos y 41 privados.

4 Un análisis de los programas en educación reconocidos por el PNPC hasta 2010 muestra que de los 311 programas de maestría identificados en el padrón de la ANUIES (2006; 2008), solamente 21 son reconocidos (apenas 6.7 por ciento). La ubicación en las distintas vertientes permite conocer que siete programas son considerados como consolidados, 10 como programas en desarrollo y cuatro como de reciente creación. A pesar de que hay una relación de tres programas privados por uno público, 20 de los programas reconocidos por el PNPC pertenecen a instituciones públicas y solamente un programa pertenece a una institución privada. En el nivel doctoral, de 60 programas, 10 son reconocidos por el PNPC (16.6 por ciento), 3 como programas consolidados, 5 en desarrollo y 2 de reciente creación. En este nivel, la presencia de las instituciones públicas es también predominante: 8, por solamente 2 de instituciones privadas. Por otra parte, de los programas que son evaluados la mayoría están clasificados como programas en desarrollo en ambos niveles (maestría y doctorado). Es preocupante conocer que de acuerdo a los criterios que establece el PNPC, de 371 programas, solamente 7 de maestría y 3 de doctorado, en educación o pedagogía, son considerados como consolidados, y no se identifica ninguno como de competencia internacional. De ellos, la mayoría pertenecen a universidades estatales y federales (CONACyT, 2010).

La formación para la investigación, en consecuencia, se ha centrado en los programas doctorales. Torres (2006) menciona que la formación de investigadores educativos implica el conjunto de conocimientos teórico metodológicos y técnicos del quehacer científico, organizados en el plan de estudios; el desarrollo de habilidades, valores y destrezas; así como la exposición del sujeto a ambientes donde se propicia la reflexión, la crítica, el análisis, el debate y la autoevaluación de su saber y su saber hacer. De acuerdo a Béjar y Hernández (1996), la formación para la investigación requiere del desarrollo equilibrado en tres campos: el cognoscitivo disciplinar, el metodológico y el epistemológico.

En este sentido, los programas de posgrado a nivel doctoral en el área de educación o pedagogía, como la UNAM, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), la Universidad de Guadalajara (UDG) y la UATx,⁵ han centrado sus objetivos en la formación de investigadores de alto nivel, enfatizando rasgos dirigidos al desarrollo de investigación original e innovadora, así como a la autonomía, la independencia y la capacidad de crítica. Se da importancia tanto a la investigación individual como a la grupal.

Además de esta clara orientación a la investigación, en los perfiles de egreso de estas instituciones se especifican rasgos dirigidos a un desempeño profesional académico de alta calidad. Se mencionan, entre estos rasgos, los conocimientos y habilidades necesarias para un desempeño profesional académico de alta calidad (UNAM); ejercer docencia a nivel de posgrado (CINVESTAV-IPN); o la realización de actividades docentes y de gestión, conducción o asesoría de alta calidad en algún sector del sistema educativo (UATx, 2010).

Los estudios de trayectoria permiten profundizar en la relación existente entre la formación que otorgan los programas

académicos y los requerimientos del mercado de trabajo. Asimismo, permiten mostrar los procesos que ocurren de manera individual y por cohorte generacional, y que orientan a los egresados a la realización de las actividades sustantivas de un programa doctoral a partir del análisis de la movilidad: investigación como eje central, docencia y gestión como actividades paralelas.

UN MARCO CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE EGRESADOS DE UN PROGRAMA DOCTORAL

Los estudios de egresados son mecanismos que permiten a las instituciones de educación superior identificar la actividad profesional de sus cohortes generacionales, el campo de acción laboral, la ubicación, el nivel de ingresos, la formación posterior, así como la satisfacción con la formación profesional. Estos estudios se han realizado desde los años setenta para la mejora de los programas académicos, pero a partir de los noventa han adquirido gran importancia en el marco de las políticas de evaluación en las instituciones de educación superior. Son fundamentales como estrategia para el autoconocimiento y la evaluación de las instituciones de educación superior (IES), como lo menciona la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998).

Los resultados que estos estudios arrojan influyen ampliamente en la toma de decisiones para la redefinición de los proyectos institucionales, así como en la asignación de recursos en programas de apoyo y financiamiento como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de la SEP, y el PNCP del CONACyT. De acuerdo a Valenti y Varela (2003), un aspecto central es la valoración de la calidad de los procesos de formación profesional a partir de la posición

⁵ Se consultaron las páginas web de estos programas, y se analizaron de manera específica los planes de estudio a partir de los objetivos y el perfil de egreso.

de los egresados en el mercado de trabajo. Asimismo, se realizan evaluaciones curriculares o institucionales que identifican la pertinencia de la formación recibida con respecto a las exigencias y demandas del mercado de trabajo, así como los procesos de inserción laboral (Barrón, 2003).

En los estados del conocimiento que se han realizado para el COMIE (Didou y Rodríguez, 1993; Barrón, 2003), se hace mención de que la mayoría de las investigaciones de egresados se realizan como tesis o trabajos recepcionales. Actualmente, dada su importancia, estos estudios se han establecido en las instituciones de manera formal, como parte de la estructura organizacional, aunque se siguen realizando también como proyectos individuales para alcanzar algún grado académico.

Diversos autores coinciden en que la mayoría de estos estudios se realiza de forma transversal (Fresán, 1998; Valenti y Varela 2003) aunque comúnmente se les denomine como estudios de seguimiento. En consecuencia, muestran un análisis descriptivo de la situación laboral actual sin profundizar en las causas que orientan los trayectos laborales y académicos de los egresados. Una opción metodológica que permite superar esta descripción lineal de las actividades de los egresados es la reconstrucción de la trayectoria profesional o laboral, ya que en ella se indagan los recorridos laborales de los egresados articulándolos con diversos factores personales y del contexto que permiten encontrar aproximaciones explicativas a la compleja relación que se da entre la formación profesional y el mercado de trabajo (Jiménez, 2009a).

Al analizar la trayectoria como un estudio particular, se enfatiza en dos aspectos: el tránsito o recorrido de los egresados en sus empleos, y en el desarrollo laboral después del egreso de la formación profesional. A partir de un método retrospectivo se reconstruyen los procesos de inserción y las actividades profesionales de los sujetos en una etapa delimitada de su vida, así como los factores que

han condicionado la movilidad socioeconómica y laboral de los egresados. El análisis de trayectorias profesionales constituye un referente del impacto de las instituciones de educación superior, de los nexos o vacíos entre éstas y el mercado de trabajo, entre el desempeño profesional de los egresados y el grado de articulación del empleo con la profesión (ANUIES, 1998).

Los estudios de trayectoria se interrelacionan principalmente con las etapas educativas y profesionales de los sujetos, por lo que es común encontrar en estos trabajos distintas denominaciones de acuerdo al objeto de estudio: trayectorias educativas, trayectorias educativo laborales, trayectorias laborales, trayectorias ocupacionales, trayectorias de carrera, trayectorias profesionales y/o académicas, entre otras (Jiménez, 2009b).

La trayectoria, desde una perspectiva sociológica del mercado de trabajo, se conceptualiza como la sucesión de puestos que ocupa el individuo al insertarse en una actividad laboral u oficio, y que describe su quehacer profesional a partir de momentos de transición (Boado, 1996). Implica indagar acerca de los mecanismos de ingreso al mercado de trabajo, la forma en que éstos actúan en las posiciones ocupadas, las actividades y funciones específicas, la ubicación física de la ocupación, así como la calidad de los indicadores de empleo.

El contexto de los estudios de trayectoria profesional pueden ser los egresados de distintos niveles educativos: licenciatura (Sánchez, 2011), maestría (Jiménez, 2011) o doctorado (Barrón y Martínez, 2008), o un grupo o grupos de profesionistas que desempeñan actividades afines en el mercado de trabajo (Vargas, 2000; Ruiz, 2000). De acuerdo al Servicio Público de Empleo Estatal de España (INEM, 2005), la trayectoria profesional describe el conjunto de puestos relacionados asumidos por una persona, correlacionados por criterios de progresión en la toma de responsabilidades dentro de un mismo ámbito

de actuación; da cuenta de la profundidad de las actividades y funciones profesionales, así como de los puestos y los rangos jerárquicos (Vargas, 2000; Jiménez, 2011; Sánchez, 2011).

Los estudios de trayectoria en el ámbito educativo reciben denominaciones relacionadas con las actividades profesionales en la carrera académica: trayectoria académica (García, 2001; Hickman *et al.*, 2007), trayectoria profesional (INEM, 2005; Jiménez, 2011), y trayectoria académica-profesional (Cruz-Castro *et al.*, 2006). En estos estudios los propósitos se dirigen, de manera indistinta, al análisis de las posiciones ocupadas en las instituciones educativas y de investigación científica, identificando la ubicación laboral, el ascenso o permanencia en los puestos, así como las categorías y funciones en la práctica profesional.

Un elemento común en el estudio de la trayectoria es el análisis de la movilidad desde las dimensiones temporal y/o espacial. La dimensión temporal permite observar los cambios intergeneracionales o intrageneracionales de los sujetos; mientras que la dimensión espacial da cuenta de los cambios de posición en el mercado de trabajo: de rango, funciones e instituciones.

En el caso de la dimensión temporal, el análisis de la trayectoria se centra en el comportamiento de diversas generaciones de docentes considerando factores como su ingreso al mundo académico, el recorrido laboral posterior y/o el antes y después de los estudios de posgrado. En este rubro se han realizado estudios que comparan la movilidad intergeneracional, la diversificación de la actividad docente y el crecimiento en los espacios académicos, como los realizados por Gil (1994) y Landesman y Aristi (2001).

En la dimensión espacial se identifican los cambios de posición y las funciones en las instituciones académicas, las entradas y salidas del mercado de trabajo, el tránsito en niveles educativos y los cambios de nivel en los programas de estímulos y de reconocimiento a la

productividad. En este rubro se encuentran los trabajos realizados por Hickman *et al.* (2007) y García (2001). Las trayectorias profesionales de los académicos se vinculan con factores derivados de elecciones individuales (como la realización de estudios de posgrado, el cambio a un mejor empleo, las relaciones sociales), y factores que dependen de las condiciones del contexto (la terminación de contratos, la exigencia de grados académicos, los programas de estímulos y las evaluaciones institucionales).

Estos factores se articulan y definen momentos o etapas de transición, que desde la perspectiva de Boado (1996) y Buontempo (2000) determinan el rumbo de la carrera profesional o académica. El ingreso a la carrera profesional, los mecanismos relacionales, el primer empleo, los estudios de posgrado y el recorrido laboral posterior, impactan en la movilidad, eje de análisis a partir del cual se constatan los cambios en las posiciones y ocupaciones de los académicos. Particular importancia tienen factores como la preparación profesional y el grado académico (Jiménez, 2011) en el rumbo de la carrera profesional. Los estudios de posgrado en los niveles de maestría y doctorado han tomado un papel relevante, sobre todo para los docentes que laboran en el nivel superior.

En el nivel de maestría, la formación tiene una orientación profesionalizante en la mayoría de los programas, aunque de acuerdo a Torres (2006), es el espacio académico donde empiezan a formarse los investigadores. Sin embargo, se ha encontrado evidencia de que estos estudios también dirigen a muchos egresados a la realización de actividades de mayor especialización, responsabilidad y rango jerárquico, sobre todo en actividades administrativas y de gestión, en detrimento de las actividades docentes (Galaz, 2010; Jiménez, 2011).

En términos de la trayectoria profesional, la formación en el nivel doctoral implica, además de la amplitud del ámbito laboral en

funciones docente-administrativas, el desarrollo de la investigación como una actividad sustantiva. Diversos autores han centrado su análisis en los académicos que tienen reconocimiento como investigadores. Ayala (2004) y Galaz (2010) abordan como sujetos de estudio a los académicos que forman parte del SNI; analizan la trayectoria profesional relacionando factores inherentes al proceso de formación doctoral: el grado con el que se inician en la profesión académica, la obtención del grado, el país en el que realizaron sus estudios, el avance en el nivel de estudios durante su trabajo, el tema de tesis y la fuente de financiamiento. Se analizan también factores relacionados con el mercado de trabajo y la práctica profesional: participación en las diferentes áreas disciplinares, distribución por centro universitario y nivel.

La realización de estudios doctorales induce en mayor medida a la movilidad ocupacional y profesional. Cruz-Castro *et al.* (2006) identifican la influencia de las políticas evaluativas en el mercado de trabajo (interno y externo) del investigador español de diversas universidades del país. Analizan las trayectorias académicas y profesionales del personal inserto en el sistema público valorando indicadores propios de su actividad como investigadores: su grado de movilidad, su productividad académica y su nivel autonómico.

En México las políticas de evaluación actúan de manera similar: se exige a las IES la evaluación del impacto de sus egresados en el mercado de trabajo a partir de sus funciones y nombramientos, así como en los programas doctorales, considerando, además, la productividad académica en la investigación.

A partir de la revisión de estos antecedentes, en este estudio se analiza la trayectoria profesional de los egresados del doctorado en educación de la UATx a partir de la movilidad, las posiciones y funciones ocupadas, así como la productividad académica dentro de las instituciones educativas y de investigación científica.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este documento corresponde a un estudio descriptivo, de caso, que de acuerdo a Yin (2003) permite una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo —los trayectos profesionales de los egresados—, dentro de su contexto en la vida real, sin requerir de ningún tipo de control, dado que es un estudio *ex post facto*. Se utilizó en el instrumento un diseño retrospectivo, y transversal en su aplicación, que permitiese la reconstrucción de los itinerarios profesionales de los egresados del doctorado en educación de la UATx. El cuestionario se diseñó para la obtención de datos de tipo cuantitativo; se identificaron las funciones profesionales que los egresados del programa de doctorado en educación realizan en las instituciones educativas (docencia, investigación, gestión), el nivel de la productividad académica (alta, media, baja) y la movilidad ocupacional (interna y externa), considerando como momentos de transición al antes y después de los estudios doctorales. Las trayectorias se analizan a partir de variables dicotómicas como el periodo de egreso, la obtención del grado académico y el género.

La población de estudio son los 36 egresados de las 10 generaciones del doctorado en educación (último egreso en 2011). Se aplicó un cuestionario de forma censal, vía correo electrónico. Respondieron 27 egresados que representan 75 por ciento de la población, que se consideraron como la unidad de análisis (Yin, 2003) de las trayectorias profesionales.

Para el manejo de los datos se utilizaron los programas Excel y el programa estadístico SPSS, versión 19. Los resultados se describen a partir de la frecuencia relativa porcentual, que permite comparar el comportamiento de las distintas variables que conforman la trayectoria profesional, considerándose como el cociente entre la frecuencia absoluta y el tamaño de la muestra multiplicado por 100.

Las características de los sujetos son las siguientes: 51.85 por ciento son mujeres y 48.15

por ciento hombres; 55.5 por ciento tiene un periodo de egreso menor a cinco años y 44.5 por ciento mayor a cinco años; 55.5 por ciento ha obtenido el grado doctoral y 44.5 por ciento no se ha graduado (25.9 por ciento con un periodo de egreso de tres meses, el resto con rezago). El 81.4 por ciento de los egresados de la muestra labora en instituciones públicas y el resto en instituciones privadas.

LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UATX

La diversificación de las funciones académicas y los estudios doctorales

Los estudios de posgrado constituyen un sesgo importante en la carrera profesional de los académicos, ya que orientan la trayectoria hacia la realización de funciones de mayor grado de especialización y de mayor nivel de responsabilidad. La transición entre los estudios de maestría y doctorado marca una pauta entre la profesionalización y la investigación, en la medida en que diversifica las funciones académicas de los docentes. Galaz (2010) menciona que mientras en algunos periodos se ha privilegiado uno de estos roles, las políticas educativas en la educación superior promueven actualmente, de manera equilibrada, las funciones de docencia, tutoría de estudiantes, generación y aplicación innovadora del conocimiento (investigación) y gestión académica administrativa.

La caracterización de las trayectorias en unifuncionales, bifuncionales y polifuncionales, se estableció de acuerdo a la diversificación y profundización de la práctica profesional de los egresados del Doctorado en Educación. Se utilizó el término “docencia” para incluir las clases ante grupo, la tutoría de estudiantes, la dirección de tesis y la gestión académica-administrativa propia de la función docente; el término “gestión” se aplicó a aquellos egresados que ocupan puestos de alto grado de responsabilidad en las IES (como coordinadores de programa,

directivos y funcionarios); e “investigación” a aquellos egresados que tienen una actividad sustentada en la productividad académica y registrada en el Currículum Vitae Único del CONACyT.

La reconstrucción de las ocupaciones y funciones realizadas antes del egreso de los estudios doctorales muestra que antes de los estudios doctorales predominaban las trayectorias unifuncionales: la mayoría de los egresados (55.5 por ciento) centraba su actividad en una sola función, en mayor medida en la docencia (48.1 por ciento) que en la gestión (7.4 por ciento). Un menor porcentaje de egresados (40.7 por ciento) realizaba trayectorias profesionales de mayor profundidad centradas en dos funciones: en docencia/gestión (29.6 por ciento) y en docencia/investigación (11.1 por ciento). Rasgos de mayor complejidad y diversificación en la trayectoria no son comunes en los académicos que no tienen estudios doctorales: un porcentaje muy reducido (3.7 por ciento) realizaba una trayectoria polifuncional (Gráfica 1).

El desarrollo sistemático de actividades de investigación en esta etapa predoctoral es menor a 15 por ciento en la muestra de egresados, lo que confirma que un número mínimo de académicos en las IES inicia una trayectoria profesional centrada en la investigación si no tiene el grado doctoral, como se menciona en el estudio realizado por Jiménez (2011). Como rasgo central del perfil de egreso de los programas doctorales, la investigación se convierte en una función sustantiva en la trayectoria de los egresados, y se combina con la docencia y/o la gestión de las instituciones educativas.

La mayoría de los egresados actualmente desarrolla su trayectoria profesional centrada en dos funciones: en investigación/docencia (55.5 por ciento), y un reducido porcentaje de egresados en investigación/gestión, ocupando puestos como directivos (7.4 por ciento). De acuerdo a otros estudios (De Moura, 1989; Jiménez, 2011), la realización de estudios de

Gráfica 1. Trayectorias profesionales y estudios doctorales



Fuente: elaboración propia.

posgrado encamina a los egresados a puestos directivos y de gestión a la par de que desarrollan actividades de investigación y docencia. Un importante porcentaje de egresados (37.3 por ciento) ha tenido movilidad ocupacional en ascenso desempeñando trayectorias polifuncionales: 22.22 por ciento como coordinadores de programas de posgrado, 7.4 por ciento como directivos y 11.1 por ciento como funcionarios de alto nivel.

El reconocimiento de la comunidad académica a las actividades de investigación se articula con dos factores importantes relacionados con los sujetos: la obtención del grado doctoral y el periodo de egreso. El título de doctor se convierte en un momento de transición que abre la primera puerta; el segundo momento de transición es el desarrollo posterior de la trayectoria en la investigación, proceso que implica una dimensión temporal para la generación de productos académicos arbitrados e indizados, como artículos arbitrados, libros o capítulos. De Ibarrola (1989) y Torres (2006) explican este proceso al mencionar que la formación para la investigación se consolida en el desempeño habitual en el campo.

La importancia de estos factores es evidente: los egresados que han obtenido el grado doctoral y que tienen periodos de egreso mayores, han desarrollado de manera equilibrada trayectorias polifuncionales y bifuncionales centradas en la docencia y la investigación, lo que les permite una mayor movilidad

académica y ocupacional. Los egresados que no han obtenido el grado están desarrollando trayectorias centradas en la investigación/docencia (33.3 por ciento); un reducido porcentaje ha alcanzado cambios en la estructura socio ocupacional, realizando trayectorias centradas en la gestión/investigación (7.4 por ciento) o polifuncionales (3.7 por ciento).

Una mayor permanencia en el mercado de trabajo permite a los egresados con más de 5 años de haberse doctorado, realizar funciones de docencia/investigación (18.5 por ciento) y transitar a trayectorias polifuncionales en mayor medida (25.6 por ciento), indicador de la movilidad en el mercado académico hacia puestos de mayor rango jerárquico. Un mínimo porcentaje de egresados con menor tiempo como egresados del programa doctoral desarrolla trayectorias polifuncionales (3.7 por ciento). La mayoría realiza trayectorias profesionales docencia/investigación (44.4 por ciento) y gestión/investigación (7.4 por ciento).

La obtención del nivel doctoral en la carrera académica de los egresados reduce las diferencias entre hombres y mujeres, impulsándolos a la movilidad académica en ascenso. Esta tendencia se observa en el comportamiento de la muestra de egresados (51.85 por ciento son mujeres y 48.15 por ciento hombres); en las trayectorias profesionales encontramos 29.6 por ciento tanto de hombres como de mujeres en las funciones docencia/investigación (Tabla 1).

Tabla 1. Tipo de trayectoria y sexo de los egresados del Doctorado en Educación

Tipo de trayectoria	Funciones	Obtención de grado (%)	Periodo de egreso (%)	Género (%)			
				< 5	> 5	M	H
Bifuncionales	Docencia Investigación	33.3	29.6	44.4	18.5	29.6	29.6
	Investigación Gestión	7.4	0	7.4	0	7.4	0
Polifuncionales	Docencia Investigación Gestión	3.7	25.6	3.7	25.9	11.1	18.5

Fuente: elaboración propia.

Los hombres realizan trayectorias poli-funcionales en mayor medida que las mujeres (18.5 y 11.1 por ciento respectivamente); sin embargo, en trayectorias docencia/gestión solamente hay presencia de mujeres (7.4 por ciento). Por otra parte, del 22.2 por ciento de egresados del Doctorado en Educación reconocidos como investigadores en el SNI, ubicados en el nivel I, la proporción de mujeres es más alta, dos a uno, que la de los hombres.

Estos datos muestran que hay un comportamiento muy similar entre géneros en las ocupaciones, funciones y cargos que desempeñan los egresados del Doctorado en sus trayectorias profesionales y que en algunos aspectos, como la membresía del SNI, hay una mayor presencia de egresadas. Estos resultados se diferencian de los obtenidos por Cruz-Castro *et al.* (2006), quienes encontraron muy pequeñas diferencias de género a favor de los hombres investigadores en los cambios de posición y de rango jerárquico, así como de los resultados encontrados por Ayala (2004), quien menciona que hay un mayor nivel de exclusión para que las mujeres ingresen al SNI y transiten hacia niveles más altos.

Productividad académica

La productividad académica es uno de los ejes de análisis que evidencia la eficacia de un programa doctoral centrado en la formación para la investigación. Los egresados del programa

de Doctorado en Educación presentan distintos estadios o etapas de carrera en el campo de la investigación educativa. Para identificar el nivel de productividad académica de los egresados se consideraron indicadores como: la pertenencia a consejos de investigación y al SNI, y la publicación de artículos en revistas arbitradas, libros (como autor, coordinador, coautor), así como ponencias y conferencias magistrales en congresos nacionales e internacionales en los últimos tres años. Estos indicadores permitieron identificar tres niveles productividad académica de los egresados en porcentajes muy similares: alta (29.6 por ciento), media (33.3 por ciento) e inicial o baja (37 por ciento).

El 29.6 por ciento de los egresados que tiene productividad *alta*, tiene una línea o líneas de investigación ya definidas y ha publicado más de 10 productos en los tres últimos años, entre ellos, artículos arbitrados, libros, capítulos de libros, ponencias en congresos nacionales e internacionales, y/o pertenecen al SNI y al COMIE. El reconocimiento a la labor de investigación se otorga a partir de la pertenencia a alguna de estas entidades, y ha sido alcanzado por tres de cada diez egresados: 22 por ciento pertenece al SNI y/o 29.6 por ciento al COMIE y tienen más de cinco años de haber obtenido el grado doctoral. La membresía en el SNI, de acuerdo con Galaz (2010), es un indicador central del funcionamiento de las IES y, en términos de sus implicaciones, directas

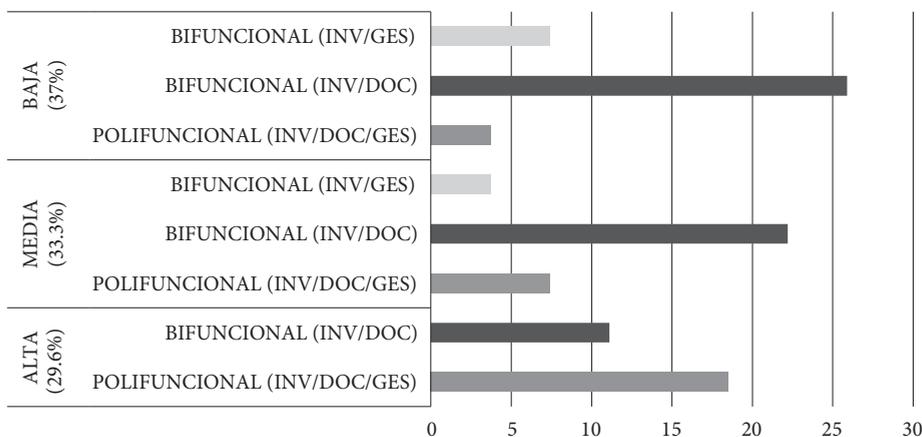
e indirectas, personales, colectivas e institucionales, constituye uno de los puntos culminantes en la carrera académica.

La productividad de este grupo de egresados se articula con dos tipos de trayectoria profesional: la trayectoria bifuncional (11.1 por ciento), centrada en la investigación y la docencia; y la trayectoria polifuncional (18.5 por ciento), en la que de manera alterna a la investigación se realizan actividades de alta responsabilidad en la gestión y la docencia en programas de posgrado. Las trayectorias de este grupo de egresados del Doctorado en Educación son las de mayor madurez, tienen más de cinco años de haber salido del programa doctoral y hay un mayor número de mujeres (dos a uno). Estos resultados confirman que la formación y consolidación de investigadores en su grado más específico se adquiere a través del desempeño profesional cotidiano,

del desarrollo personal y de las características del campo de investigación (De Ibarrola, 1989).

En el estatus de productividad media se encuentra 33.33 por ciento de los egresados, que realizan de cinco a nueve productos de investigación en un periodo de tres años y aún no ingresan al SNI. Estos egresados se encuentran en proceso de reconocimiento en el campo de la investigación. La productividad se refleja en capítulos de libros, algún artículo arbitrado y artículos en revistas de circulación interna en sus instituciones, así como por sus participaciones como ponentes en congresos nacionales e internacionales. Las trayectorias que predominan en este grupo son las trayectorias bifuncionales (25.9 por ciento): investigación/docencia (22.2 por ciento) e investigación/gestión (3.7 por ciento). Solamente 7.4 por ciento de este grupo de egresados desarrolla trayectorias polifuncionales (Gráfica 2).

Gráfica 2. Productividad académica por trayectoria profesional



Fuente: elaboración propia.

Estadios de productividad inicial (37 por ciento de la población), corresponden a egresados que tienen un periodo de formación más reciente y que ya terminaron los cursos formales del programa en un lapso que va de tres meses hasta dos años. Sus actividades de investigación corresponden a la publicación de hasta cinco productos de investigación, derivados principalmente de la tesis doctoral

en congresos nacionales o internacionales, la participación en algún libro coordinado y la presencia o no de artículos arbitrados. Las trayectorias que predominan en este grupo son bifuncionales, centradas en la investigación y la docencia (25.9 por ciento) y en la investigación y la gestión (3.7 por ciento).

Solamente 3.7 por ciento de egresados de este grupo realiza trayectorias polifuncionales.

Este es un indicador de que el desarrollo posterior al egreso es un periodo que permite la movilidad intergeneracional y la consolidación de la trayectoria profesional, además de que lleva a al reconocimiento de los egresados en el campo de la investigación educativa.

Los datos muestran la estrecha vinculación entre la trayectoria, la obtención del grado, la productividad académica y el periodo de egreso como un mecanismo de movilidad ascendente. A medida que la trayectoria profesional avanza, hay mayor profundidad en las funciones y el ámbito profesional se diversifica; además de que se advierte una mayor productividad que permite a los egresados alcanzar mayores reconocimientos a su labor de investigación.

Movilidad y productividad académica por trayectoria profesional

Un segundo indicador de la carrera profesional de los egresados del Doctorado en Educación es la movilidad ocupacional. Estudiar la movilidad implica analizar los cambios en la estructura socio-ocupacional a partir de desplazamientos, analizando dimensiones como espacio y temporalidad. La movilidad ocupacional en la trayectoria dirige a los individuos a una movilidad intraclase en la que se identifican, desde el punto de vista de Boado (1996), posiciones y distinciones en la carrera profesional a través de las cadenas de movilidad existentes. La movilidad ocupacional y académica de los egresados del Doctorado en Educación se analizó desde dos dimensiones: la movilidad interna o interlaboral y la movilidad externa o intralaboral (Jiménez, 2009a).

Un análisis general de las ocupaciones y nombramientos muestra que la mayoría de los egresados (77.8 por ciento) se desempeña profesionalmente en instituciones de educación superior, principalmente en el nivel de posgrado. El nivel doctoral ha dirigido a los académicos que han obtenido el grado a transitar laboralmente en los niveles de maestría y doctorado (44.05 por ciento). Algunos egresados que han obtenido el grado, y los que no lo han obtenido,

atienden el nivel maestría (25.9 por ciento); en el nivel licenciatura se mantiene un reducido porcentaje (7.4 por ciento). Predominan IES públicas como la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y en menor medida las privadas (la Universidad Iberoamericana, la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y la Universidad da Vinci). El 22.2 por ciento restante de los egresados que no han obtenido el grado laboran en educación media superior (18.5 por ciento), en instituciones como el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE) y el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), y en educación básica el 3.7 por ciento.

A pesar de que las políticas evaluativas colocan la figura del investigador como el perfil deseable en las IES, en la estructura socio ocupacional del mercado académico no se ha previsto este tipo de nombramientos y plazas; solamente 7.4 por ciento posee un nombramiento como tal. Esta tendencia se observa también en los estudios de Cruz-Castro *et al.* (2006) y Galaz (2010). Los nombramientos que predominan en los egresados de los que trata este estudio son de profesores de tiempo completo (74 por ciento), en menor medida de profesor de medio tiempo (7.4 por ciento) o de profesor hora clase (11.1 por ciento).

Un rasgo importante del perfil de egreso del nivel de posgrado consiste en que realice actividades docentes: en este sentido, 81.5 por ciento de los egresados dirige tesis de maestría. Del 55.5 por ciento de los egresados que han adquirido el grado de doctor, 37.3 por ciento dirige tesis de ese nivel. Esta situación se explica por los niveles educativos que atienden las IES donde se desempeñan los egresados: son escasos a nivel nacional los programas doctorales, por lo que no en todos los casos se tienen las condiciones necesarias para desarrollar actividades profesionales en este nivel educativo.

La movilidad interna da cuenta de los distintos movimientos ocupacionales dentro de una misma institución educativa que permiten conocer las características de la estructuración del mercado interno. Hualde (2001) hace referencia al concepto de movilidad interna para explicar las promociones transformadas en ascensos de categorías y cambios de puesto dentro de las mismas instituciones.

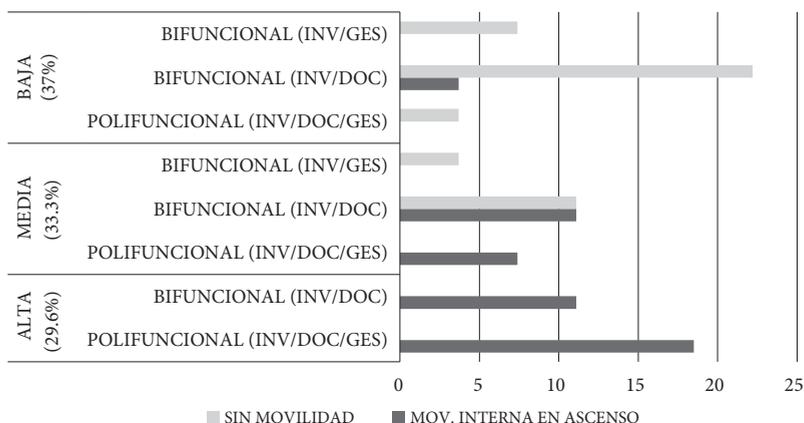
De forma general, uno de cada dos egresados ha tenido movilidad interna en ascenso (51.8 por ciento), mientras que 48.2 por ciento ha mantenido su mismo puesto. Los resultados muestran evidencia de que a mayor productividad ocurre una mayor movilidad interna que se refleja en mejores puestos de trabajo y mejor salario; así lo manifiestan los propios egresados: 66.6 por ciento considera que su puesto de trabajo mejoró al egreso del programa doctoral, mientras que 33.3 por ciento manifiesta que su situación laboral sigue igual. En el aspecto económico, 55.6 por ciento expresa que su salario mejoró, 40.7 por ciento afirma que sigue igual, y un muy

reducido porcentaje menciona que empeoró (3.7 por ciento), atribuyendo este hecho a que no ha obtenido el grado y a transitar académicamente en instituciones privadas.

Los egresados que han desarrollado trayectorias polifuncionales (investigación, docencia y gestión) y bifuncionales (investigación, docencia) con alta productividad académica, han tenido movilidad académica en ascenso y ocupan puestos de mayor jerarquía y responsabilidad o tienen mayores estímulos económicos a partir del salario o del SIN. Este proceso de movilidad en ascenso, de acuerdo a Cruz-Castro *et al.* (2006), se explica por la importancia que adquiere la formación de posgrado en el mercado de trabajo interno.

Los egresados con productividad media, con trayectorias polifuncionales o bifuncionales, han desarrollado movilidad en ascenso en porcentajes cercanos al 50 por ciento. Un muy pequeño porcentaje (3.7 por ciento) de egresados con productividad baja ha tenido movilidad en ascenso y la mayoría permanece en sus mismos puestos de trabajo (Gráfica 3).

Gráfica 3. Movilidad interna y productividad académica por trayectoria profesional



Fuente: elaboración propia.

La movilidad externa se refiere al tránsito entre distintas instituciones educativas. De acuerdo a Pacheco y Parker (2001), son las entradas y salidas del mercado de trabajo con presencia o ausencia de lapsos de desempleo.

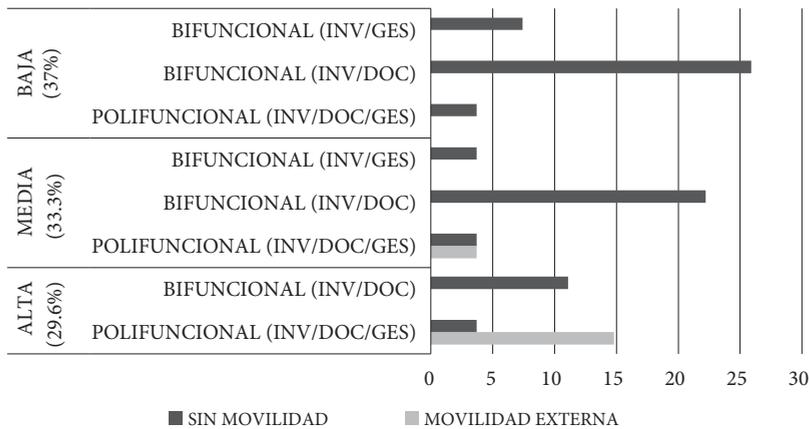
La capacidad de empleabilidad que desarrollan los egresados del programa doctoral para transitar sin lapsos de desempleo se deriva, en muchos casos, de la portación de un mayor capital humano que les permite dirigirse

hacia mejores oportunidades de trabajo en el mundo de las IES.

El 18.5 por ciento de los egresados que han cambiado de institución y de lugar de residencia tienen productividad académica alta, y en menor medida productividad media; han desarrollado trayectorias polifuncionales, es decir, realizan actividades de investigación, docencia y gestión en los programas de posgrado (Gráfica 4). Esta capacidad para moverse en el mercado externo se

deriva de la adquisición de habilidades y conocimientos durante el proceso de formación, los cuales se consolidan en el desarrollo de funciones complejas en el campo laboral en las actuales condiciones de las políticas evaluativas. De acuerdo a Cruz-Castro *et al.* (2006), este conjunto de cualificaciones adquiere mayor importancia en el campo de la investigación como un proceso homologado, certificado, reconocido y transferido institucionalmente.

Gráfica 4. Movilidad externa y productividad académica por trayectorias profesionales



Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

La formación doctoral es un factor que influye de manera determinante en la diversificación de las funciones de la trayectoria profesional de los académicos. Los resultados evidencian que los egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala han orientado sus trayectorias profesionales a itinerarios de mayor complejidad, donde la especialización de las funciones es evidente, centrando sus acciones profesionales en el campo de la investigación. El ámbito de desempeño profesional de los egresados se amplía a partir de la transición de los estudios doctorales, y en la medida en que cumplen con los rasgos del perfil de egreso en los que fueron formados. Trayectorias centradas en

una sola función (unifuncionales) se reorientan a trayectorias bifuncionales (investigación/docencia e investigación/gestión) para la mayoría de los egresados. Uno de cada tres egresados ha logrado desarrollar trayectorias polifuncionales, actividades centradas en la investigación y la docencia, y de forma paralela, actividades de gestión de alto grado de responsabilidad, principalmente en programas de posgrado.

El análisis de la productividad académica permitió identificar tres niveles (alta, media y baja) en porcentajes muy similares cercanos al 30 por ciento. Hay productividad alta en egresados que han desarrollado trayectorias polifuncionales (investigación/docencia/gestión) y trayectorias bifuncionales (investigación/docencia). Al articular las funciones, la

productividad académica y la movilidad interna, es evidente que los egresados que han desarrollado trayectorias polifuncionales y bifuncionales (investigación/docencia) con alta productividad ocupan puestos de mayor jerarquía y responsabilidad, en su mayoría en programas de posgrado.

Uno de cada dos egresados con trayectorias polifuncionales o bifuncionales tienen productividad media y movilidad en ascenso. Un muy pequeño porcentaje de egresados con productividad baja y trayectorias bifuncionales han tenido movilidad en ascenso; la mayoría permanece en sus mismos puestos de trabajo.

Trayectorias profesionales “idóneas” son desarrolladas hasta este momento por uno de cada tres egresados del Doctorado en Educación de la UATx. Se caracterizan por una ampliación de las funciones profesionales (trayectorias polifuncionales y bifuncionales), una etapa de carrera avanzada en el campo de la investigación, alta productividad académica reconocida por el SNI y el COMIE, movilidad académica en ascenso, y en algunos casos, movilidad externa que les ha permitido cambiar de institución de adscripción.

Para los egresados, alcanzar este estatus tiene una amplia relación con una dimensión temporal y espacial en el mercado de trabajo. La obtención del grado académico en el nivel doctoral actúa como un mecanismo cualificador que coloca a los egresados en un proceso de movilidad interna y externa que les permite transitar a otras instituciones, ocupar mejores puestos, obtener mayores salarios y/o el acceso a sistemas de estímulos económicos que mejoran sus ingresos y, sobre todo, los dirige a adentrarse en el campo de la investigación de manera formal y reconocida.

El periodo de ingreso influye de manera determinante en el índice de madurez de las trayectorias profesionales y, en consecuencia, en las actividades de investigación de los egresados: quienes tienen un periodo de egreso mayor a cinco años desarrollan trayectorias con alta productividad, reconocimiento del

SNI y movilidad ascendente, interna y externa. Trayectorias de productividad media son consecuencia de periodos de egreso recientes, y denotan escasa movilidad ocupacional. Trayectorias de productividad baja son el reflejo de periodos de egreso menores a un año, en proceso de conclusión de la tesis, con productos de investigación derivados de la misma.

Este es un claro indicador de que una mayor permanencia en el mercado de trabajo como egresados los orienta de manera natural, a partir del desempeño cotidiano, a trayectorias de mayor productividad académica y de mayor consolidación en el campo de la investigación educativa, como lo mencionan De Ibarrola (1989) y Galaz (2010).

Los estudios doctorales disminuyen los niveles de exclusión para el sexo femenino; los cargos ocupados en las IES por hombres y mujeres son de nivel jerárquico similar, con una mayor presencia de mujeres en el SNI.

La caracterización de la trayectoria profesional muestra que el papel de los programas doctorales es fundamental en esta transición del académico al académico investigador. Los procesos de formación en el nivel doctoral se traducen en acciones y resultados que permiten observar los procesos y prácticas de los investigadores, como lo menciona Torres (2006). Los distintos trayectos en el campo de la investigación educativa de los egresados del Doctorado en Educación se articulan de manera importante con una dimensión temporal, con factores de tipo personal (como la capacidad de desarrollo), y contextual (el nivel educativo en el que se desempeñan y las condiciones laborales).

El reto para los programas doctorales es establecer las condiciones académicas adecuadas, curricular y estructuralmente, para lograr una mayor calidad en la formación de investigadores en el área educativa. Sánchez Puentes (1987) alude a la importancia de este proceso al considerar que la formación para la investigación en los posgrados no debe estar condicionada a las prisas administrativas, ya

que requiere de numerosas tareas y actividades, así como de formas específicas de enseñanza. Enseñar a investigar, de acuerdo al autor, se enseña investigando.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998), *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior. Grupo interinstitucional*, México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006), "Catálogo de posgrado en universidades e institutos tecnológicos", en: http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo_nvo/catalogo_version_final_2006.pdf (consulta: 22 de abril de 2011).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2008), *Estadísticas de la educación superior. Anuario estadístico 2007-2008*, en: http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php (consulta: 13 de diciembre de 2010).
- AYALA Rubio, Adriana (2004), "Las académicas en el Sistema Nacional de Investigadores: evolución, problemática y retos", en Cuarto congreso nacional y tercero internacional: "Retos y expectativas de la universidad", Torreón, Universidad Autónoma de Coahuila, en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/Mesa%203/m301.pdf> (consulta: 2 de enero de 2012).
- BARRÓN Tirado, María Concepción (coord.) (2003), "Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992-2002", en Sonia Reynaga Obregón (coord.), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, vol. 6, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), col. La investigación educativa en México, 1992-2002, pp. 31-109.
- BARRÓN Tirado, Concepción y Jesica Martínez Rosas (2008), "Seguimiento de egresados de Doctorado en Pedagogía de la UNAM", Congreso de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo A.C. (AMET), en: www.amet.uady.mx/?dl_name=CONCEPCIN_BARRN...pdf (consulta: 26 de marzo de 2012).
- BÉJAR Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Brinjas (1996), *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- BOADO Martínez, Marcelo (1996), "Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo", *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 12, en: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista12/Boado.html> (consulta: 12 de mayo de 2001).
- BUONTEMPO, María Paula (2000), *Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales*, Corrientes (Argentina), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)-Facultad de Relaciones Laborales, Comunicación Social y Turismo.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2010), "Programas vigentes al 2010. Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)", en: http://www.conacyt.mx/Becas/Calidad/Documents/Listado_PNPC_2010.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2011).
- CRUZ-Castro, Laura, Luis Sanz-Menéndez y Jaime Aja Valle (2006), "Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de universidad y los investigadores del CSIC", Valencia, Unidad de Políticas Comparadas (CSIC), documento de trabajo 06-08, en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1667/1/dt-0608.pdf> (consulta: 16 de diciembre de 2011).
- DE IBARROLA, María (1989), "La formación de investigadores en México", *Universidad Futura*, vol. I, núm. 3, pp. 12-26.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1993), "Algunas dificultades en la evaluación de los científicos sociales", *Avance y Perspectiva*, vol. 12, julio-agosto, pp. 221-228.
- DE MOURA Castro, Claudio (1989), "El mercado de trabajo para los egresados de educación superior en Brasil", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIX, núm. 2, pp. 55-69.
- DÍAZ-Barriga, Ángel (1998), "La investigación en educación: conformación y retos", trabajo presentado en el seminario: "La sociedad mexicana frente al tercer milenio", UNAM-Coordinación de Humanidades, 7-10 de septiembre de 1998.
- DIDOU Aupetit, Sylvie y Roberto Rodríguez Gómez (1993), "Seguimiento de egresados", en Jorge Padua y Comité organizador del segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, *Educación y trabajo, estados del conocimiento*, cuaderno núm. 25, fascículo 2, México,

- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), col. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT)/ Academia Mexicana de Ciencias (AMC) (2005), “Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación”, México, FCCyT/AMC, en: <http://www.cic.umich.mx/documento/sni.pdf> (consulta: 29 de diciembre de 2011).
- FRESÁN Orozco, Magdalena (1998), “Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior”, en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Esquema básico para estudios de egresados*, México, ANUIES, col. Biblioteca de la Educación Superior, pp. 19-31.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco (2010), “El académico miembro del Sistema Nacional de Investigadores: una exploración inicial de su trayectoria profesional”, ponencia presentada en el I Congreso de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores, Querétaro, mayo 5-8 de 2010.
- GARCÍA Salord, Susana (2001), “Las trayectorias académicas, de la diversidad a la heterogeneidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 15-31, en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00296&critero=htp://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n011/pdf/rmiev06n11scB02n01es.pdf> (consulta: 2 de enero de 2012).
- GIL Antón, Manuel (dir.) (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Azcapotzalco.
- GIL Antón, Manuel (2000), “Los académicos en los noventa: ¿factores, sujetos, espectadores o rehenes?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html> (consulta: 16 de enero de 2012).
- Gobierno de España-Ministerio de Empleo y Seguridad Social-Instituto Nacional de Empleo (INEM) (2005), “Mujer y empleo: trayectorias profesionales de mujeres cualificadas”, Madrid, INEM, en: <http://www2.inem.es/Observatorio/Observatorio/Publicaciones/Mujer%20y%20Empleo%202005> (consulta: 18 de enero de 2012).
- HICKMAN Rodríguez, Hortensia, Rosalva Cabrera Castañón y Guadalupe Mares Cárdenas (2007), “Trayectorias académicas. Una comparación entre dos generaciones de psicólogos”, memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1176921077.pdf> (consulta: 2 de enero de 2012).
- HUALDE Alfaro, Alfredo (2001), “Trayectorias profesionales femeninas en mercados de trabajo masculinos: las ingenieras de la industria”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm. 2, pp. 63-90.
- JIMÉNEZ Vásquez, Mariela (2009a), “Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 12, pp. 56-79.
- JIMÉNEZ, Vásquez Mariela (2009b), “Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-jimenez.html> (consulta: 26 de marzo de 2012).
- JIMÉNEZ Vásquez, Mariela (2011), “Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)”, *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, vol. II, núm. 3, en: <http://ries.universia.net> (consulta: 24 de noviembre de 2012).
- LANDESMANN, Monique y Patricia Aristi Para (2001), “Trayectorias académicas generacionales. Constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 36-61, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001104.pdf> (consulta: 24 de diciembre de 2011).
- LATAPI Sarré, Pablo (1994), *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2002), *Annual Report*, París, OECD.
- PACHECO, Edith y Susan Parker (2001), “Movilidad en el trabajo urbano: evidencias longitudinales para dos periodos de crisis en México”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm. 2, pp. 3-26.
- PACHECO Méndez, Teresa (2009), “La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en Educación”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *El posgrado en Educación en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- ORNELAS, Carlos (coord. con Martiniano Arredondo, Víctor Arredondo, María de Ibarrola y Carlos Muñoz Izquierdo) (1985), “Los posgrados en educación en México”, informe de investigación presentado al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (noviembre de 1985).

- RUIZ Larraguivel, Estela (2000), *Formación, profesión y actividad laboral de los ingenieros de la industria manufacturera. El caso del área metropolitana de la Ciudad de México*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco-División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- SÁNCHEZ Olavarría, César (2011), *Trayectorias profesionales de comunicólogos de la Universidad del Altiplano*, Tesis de Doctorado, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala-Facultad de Ciencias de la Educación-Posgrado en Educación.
- SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1987), "La formación en investigadores como quehacer artesanal", *Omnia*, vol. 3, núm. 9, pp. 11-24.
- TORRES Frías, José de la Cruz (2006), "Los procesos de formación de los investigadores educativos. Un acercamiento a su comprensión", *Educatio 2. Revista Regional de Investigación Educativa*, primavera, en: www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf (consulta: 26 de marzo de 2012).
- VALENTI Nigrini, Giovanna y Gonzalo Varela Petito (2003), *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- VARGAS Leyva, Ruth (2000), "Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html> (consulta: 5 de junio de 2001).
- WEISS, Eduardo (coord.) (2003), *El campo de la investigación educativa en México*, vol. 1, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, col. La Investigación Educativa en México 1992-2002.
- YIN, Robert K. (2003), *Applications of Case Study Research*, California, Sage.

El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina

MARIANO I. PALAMIDESSI* | JORGE M. GOROSTIAGA** | CLAUDIO SUASNÁBAR***

Este artículo se basa en un estudio comparado sobre las cambiantes relaciones —en especial, desde la década de 1960 hasta la actualidad— entre las instituciones y prácticas especializadas de producción de conocimiento y el gobierno del sistema educativo en seis países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay y Uruguay). Luego de una breve discusión teórica, el artículo se divide en dos partes: en la primera se hace un rápido recorrido histórico de la investigación educativa en América Latina y, en la segunda, se desarrolla un análisis de los seis casos en torno a dos dimensiones: 1) el crecimiento, diferenciación y especialización de prácticas, agentes e instituciones de investigación educativas, y 2) las capacidades estatales para regular la vinculación entre agencias productoras de conocimiento y los organismos y prácticas de planificación y gobierno.

This article is based on a comparative study of the changing relationships —in particular, from the 1960s to the present— among specialized institutions and specialized practices of knowledge production in the governmental education system in six Latin American countries (Argentina, Brazil, Chile, Mexico, Paraguay and Uruguay). After a brief theoretical discussion, the paper is divided into two parts: the first provides a quick historical overview of educational research in Latin America and, in the second part, there is an analysis of the six country cases with regard to two aspects: 1) the growth, differentiation and specialization of practices, agents and institutions of educational research, and 2) the state's capacity to regulate the relationship between knowledge-producing agencies and the organizations, planning practices and government.

Palabras clave

Investigación educativa
Política educativa
Política científica
Universidades
América Latina

Keywords

Educational research
Educational policy
Scientific policy
Universities
Latin America

Recepción: 21 de agosto 2012 | Aceptación: 8 de octubre de 2012

* Doctor en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Actualmente se desempeña como consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO, sede regional Buenos Aires) y como profesor del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Coordina, junto a Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga, el NICPE (Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política en Educación). Líneas de investigación: vínculos entre política y producción de conocimiento en educación; integración de tecnologías de la información y la comunicación en educación; teorías y sociología del currículo. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con J. Gorostiaga y C. Suasnábar), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas. CE: marianopalamidessi@yahoo.com.ar

** Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación por la Universidad de Pittsburgh. Profesor asociado e investigador del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), Universidad Nacional de San Martín. Es también investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Líneas de investigación: vínculos entre investigación y política educativa; reformas educativas en América Latina. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con A. Ferreira), "Education Reform and the Discourse of Quality in Argentina", en C. Acedo, D. Adams y S. Popa (eds.), *Quality and Qualities: Tensions in education reforms*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 23-40. CE: jorgegoros@gmail.com

*** Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Profesor de Política y legislación de la educación, e Historia y política del sistema educativo en la Universidad Nacional de La Plata. Desde 2009 es coordinador del Observatorio Sindical de Políticas Universitarias de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). Líneas de investigación: política educativa, políticas universitarias e historia reciente del campo intelectual de la educación. Publicación reciente: (2007, en coordinación con Daniel Galarza y Mariano Palamidessi, comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO. CE: csuasnar@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La capacidad para producir, intercambiar y utilizar conocimientos, elemento clave de los procesos de desarrollo de las sociedades contemporáneas, ha tenido tradicionalmente poco impulso en el contexto latinoamericano (Albornoz, 2002; Brunner y Sunkel, 1993). Por otra parte, la utilización del conocimiento producido a través de la investigación académica en las diversas esferas de la práctica profesional y de las políticas públicas plantea una reconocida complejidad (Wagner *et al.*, 1999) que asume características específicas en los sistemas educativos de nuestra región.

Este artículo se basa en un estudio comparado sobre las cambiantes relaciones —en especial desde la década de 1960 hasta la actualidad— entre las instituciones y prácticas especializadas de producción de conocimiento y el gobierno del sistema educativo en seis países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay y Uruguay).¹ Luego de una breve discusión teórica, el artículo se divide en dos partes: en la primera se hace un rápido recorrido histórico de la investigación educativa en América Latina y en la segunda se desarrolla el análisis sobre los seis casos mencionados en torno a dos dimensiones: 1) el crecimiento, diferenciación y especialización de prácticas, agentes e instituciones de investigación educativa, y 2) las capacidades estatales para regular la vinculación entre agencias productoras de conocimiento y los organismos y prácticas de planificación y gobierno.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN

En este artículo, la investigación educativa es analizada como un entramado de prácticas sociales que se desarrolla en función de

contextos históricos específicos y marcos institucionales que lo condicionan y le otorgan orientaciones particulares (Wagner *et al.*, 1999; Neiburg y Plotkin, 2004). La emergencia histórica y el desarrollo y diferenciación de agencias, agentes y prácticas especializadas de producción de conocimientos sobre educación están marcados —constitutivamente— tanto por la necesidad de describir y explicar como por la de orientar, regular y legitimar al conjunto de instituciones, prácticas y discursos del campo pedagógico (Bernstein y Díaz, 1985).

La investigación educativa constituye, así, un terreno heterogéneo, estructuralmente imbricado con las crecientes y cambiantes demandas del poder estatal y por las disputas por orientar y regular las prácticas pedagógicas. El Estado, por medio de su entramado institucional, ejerce un control —directo o indirecto— sobre el conjunto de agentes, agencias y prácticas especializadas de producción de conocimientos sobre educación (Díaz, 1995). Una parte significativa de los agentes del campo intelectual de la educación están vinculados a las agencias del sector público mediante la prestación de servicios administrativos, políticos o técnicos, o mediante la producción de textos. Por eso, el poder relativo de las agencias y agentes especializados respecto del Estado depende del grado de expansión y autonomía del sistema universitario y del despliegue de un mercado profesional privado relativamente extenso y diferenciado.

La educación es un sistema institucional y un campo discursivo-intelectual sumamente complejo. La producción especializada de conocimientos sobre educación articula instituciones y agentes vinculados a las actividades de producción académicas y/o de investigación especializadas en la educación; se realiza en universidades, centros de investigación públicos y privados, fundaciones, oficinas

¹ El estudio, desarrollado por investigadores de los seis países entre 2008 y 2010, fue impulsado y coordinado por el Núcleo de Estudios sobre Conocimiento y Política en Educación (NICPE), conformado por investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de San Martín y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Los resultados completos se publican en Palamidessi, Suasnábar y Gorostiaga, 2012.

técnicas o por intelectuales y núcleos técnicos que trabajan en forma autónoma (Díaz, 1995). La investigación educativa se desarrolla en contextos institucionales diversos y en función de una compleja y multiforme vinculación, no sólo en el campo del saber académico de las Ciencias sociales y las Humanidades, sino también en el terreno de los saberes técnico-burocráticos y de las prácticas pedagógicas. Se trata de múltiples espacios de producción de discurso que no corresponden al modelo canónico de las disciplinas científicas o de comunidades científicas claramente reconocibles, delimitadas y formalizadas, sino a áreas con contornos imprecisos y conexiones cambiantes, que funcionan en distintos niveles y jerarquías (Díaz, 1995).

La investigación educativa está, así, constitutivamente atravesada por racionalidades y peticiones de legitimidad diversas. A diferencia de los campos de conocimiento que surgieron y se institucionalizaron en las universidades como disciplinas científicas o académicas “puras” (Becher, 2001), la investigación educativa se desarrolló históricamente en la interfase —inestable, conflictiva— de dos sistemas institucionales: los organismos centrales de administración y gobierno de los sistemas educativos, y las universidades y las instituciones superiores de formación de personal docente. No obstante, esta situación estructural comienza a modificarse en el último tercio del siglo XX, cuando emerge un extenso y complejo universo de organizaciones vinculado con la investigación educativa (organizaciones internacionales, organismos de crédito, *think tanks*, centros de investigación y desarrollo vinculados con el mundo empresarial, consultoras y ONG nacionales y de alcance global).

La idea de que la investigación juega un rol clave en la resolución de los problemas y desafíos que afrontan las políticas públicas se instaló fuertemente en los países centrales desde la posguerra —y particularmente durante el decenio de 1960— vinculada con el creciente

desarrollo del sistema científico-tecnológico y de la educación superior. En educación, esta vinculación fue también promovida por la gran expansión y las iniciativas de reforma de los sistemas educativos en distintas regiones del mundo (Karabel y Halsey, 1977; Husén, 1988). Sin embargo, el optimismo de la etapa de posguerra fue paulatinamente reemplazado por un desencantamiento con la idea de que las ciencias sociales sirvieran de guía a la elaboración de políticas. Consecuentemente, comenzaron a producirse conceptualizaciones sobre usos indirectos del conocimiento (Weiss, 1986), así como sobre los mecanismos que pudieran favorecer un uso más efectivo (Reimers y McGinn, 1997; Ginsburg y Gorostiaga, 2005). A su vez, la interfase entre la política y la investigación educativa se fue diferenciando y complejizando (Lessard, 2008) en la medida en que nuevos actores fueron construyendo posiciones en las diversas arenas y problemas educativos, procurando incrementar su voz, su participación o influencia mediante recursos de información y conocimiento (Tellez, 2008).

DESARROLLO HISTÓRICO

Surgimiento e institucionalización de la investigación educativa en América Latina

La emergencia y desarrollo de instituciones vinculadas con la producción y transmisión especializada de conocimientos en educación estuvo estrechamente asociada a los procesos de conformación y expansión de las instituciones estatales y de los sistemas educativos desde el último tercio del siglo XIX (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1989). Durante esta etapa, las universidades de la región fueron afirmándose como instituciones de formación profesional, orientadas a responder a las demandas del desarrollo del Estado, pero con escaso espacio para las actividades sistemáticas de investigación, lo que se manifestó en la llamada “universidad de los abogados” (Krotsch, 2001).

Desde sus inicios, la investigación educativa en la región siguió, en general, las tendencias desplegadas en Europa y Estados Unidos (Tedesco, 1987). Los primeros antecedentes de actividades sistemáticas de investigación se remontan a fines del siglo XIX y principios del XX. La orientación profesional en las universidades no impidió el surgimiento de cátedras e institutos (como en varias disciplinas de las ciencias sociales) en los que se promovía el estudio científico de temas educativos bajo el influjo del positivismo.² Durante la década de 1930, el crecimiento de los sistemas escolares en algunos países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México) promovió los estudios de didáctica y psicología educativa. A su vez, desde la región tenía lugar una contribución importante a debates internacionales como el generado alrededor del movimiento de la “escuela nueva” (Narodowski, 1999; Gorostiaga *et al.*, 2012).

En varios países de América Latina, la segunda mitad de la década de 1950 y la década de 1960 constituyeron una etapa de singular impulso modernizador. Con las ideas y las políticas desarrollistas —y siguiendo una nueva pauta institucional a nivel global— en buena parte de los países latinoamericanos se crearon agencias de gobierno y estímulo del sector de ciencia y tecnología, se impulsó un proceso de modernización universitaria, surgieron diversos centros de investigación, organismos regionales³ y nuevas carreras universitarias vinculadas con la educación y las ciencias sociales; así mismo, se generaron las primeras experiencias de investigación empírica y de planificación educativa a escala nacional (Albornoz, 2001; Calderón y Provoste, 1992; De Sierra *et al.*, 2006).

El campo de la educación se benefició de este proceso de “institucionalización de las ciencias sociales” en la región, así como del auge de la planificación estatal (Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1994). Los estudios conducidos en esa época “consistieron fundamentalmente en análisis descriptivos o estadísticos, para determinar sectores de población donde había que desarrollar la educación primaria o secundaria” (Abraham y Rojas, 1997: 3). De este modo, se produjo una ruptura desde orientaciones “pedagogistas” a otras “economicistas” (Rama, 1984: 11). Estas últimas incluían una diversidad de enfoques: la vinculación de la educación con la sociedad global, con los problemas de desarrollo, con la formación de recursos humanos, etc., estimuladas por los procesos de planificación económica y educativa (Rama, 1984). Posteriormente, “se inauguró desde mediados de los años sesenta la línea de investigación participativa... a partir de las propuestas de Paulo Freire” (Abraham y Rojas, 1997: 4).

El desarrollo de las ciencias sociales en la región sufrió un cierto estancamiento hacia mediados de la década de 1970 por una combinación de factores, entre los que destaca la acción de las dictaduras militares. La inestabilidad político-institucional produjo pérdidas de años de esfuerzos; sin embargo, como Calderón y Provoste (1992) argumentan, la relación entre estabilidad política y producción del conocimiento no tuvo un carácter lineal, dado que los intelectuales emigraban a diversos centros de otros países de Latinoamérica para continuar con sus producciones. En este sentido, el desarrollo de centros independientes con apoyos externos fue decisivo para el mantenimiento o expansión de la

2 En Argentina, la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata en 1905, antecedente de la Facultad de Ciencias de la Educación (creada en 1914), y el Instituto de Didáctica en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, fundado en 1927 (Suasnábar y Palamidessi, 2007); el Instituto Nacional de Psicopedagogía en 1936 en la Ciudad de México (Marín Marín, 1997); el Centro de Investigación Pedagógica anexo al Laboratorio de Psicología Experimental en 1928 en Chile (De Landsheere, 1996); y el Instituto de Educação de São Paulo, fundado en 1933 (Da Silva, 1989).

3 En este sentido, destacan la creación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 1957) en Chile, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, 1967) y, como desprendimiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES).

investigación social en Argentina, Chile y Uruguay (De Sierra *et al.*, 2006).

Al mismo tiempo, desde mediados de la década de 1970 el discurso del planeamiento entró en una etapa de progresiva declinación, en parte como consecuencia del énfasis en estrategias de descentralización, pero también como consecuencia de la pérdida de legitimidad de las políticas intervencionistas y el cuestionamiento de las teorías del desarrollo. Una parte importante de los centros de investigación y desarrollo ubicados en los ministerios de educación fueron desmantelados o se vieron afectados por significativos recortes financieros (Muñoz Izquierdo, 2002; Akkari y Perez, 1998). Este no fue el caso de México, donde se mantuvo una significativa actividad de investigación desde organismos del Estado, y donde los planificadores de la educación conservaron un lugar prominente hasta principios del siguiente decenio (McGinn y Porter, 1984).

En el campo de la investigación educativa, al calor de los procesos de radicalización política e ideológica, se produjo un viraje hacia posturas caracterizadas por un cuestionamiento de la objetividad del conocimiento científico y por una relación más distante con el Estado. Durante los años setenta América Latina experimentó la influencia del marxismo, primero a través de la obra de Althusser, y más tarde, del pensamiento gramsciano (Buffa, 2005), así como de la escuela reproductivista de Bourdieu y Passeron (García Guadilla, 2008).

Por otra parte, a comienzos de la década de 1980 cobró fuerza el paradigma socio-educativo elaborado por el proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe” (DEALC), puesto en práctica entre 1975 y 1981 y financiado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el que participaron investigadores de diversos países latinoamericanos. El paradigma socio-educativo plantearía un análisis que tiene en cuenta tanto el nivel macro-estructural como

las dinámicas internas de los sistemas y las instituciones educativas, incorporando a la vez la problemática de la democracia al interior del sistema educativo y en su relación con la sociedad.

La reconstrucción democrática y los procesos de globalización

La década de 1980 para América Latina fue la del agotamiento definitivo del modelo desarrollista y el comienzo de la reconstrucción democrática. La crisis fiscal generó una disminución de la inversión en los sistemas educativos y la investigación científica en casi todos los países de la región, que en muchos casos venían de sufrir las consecuencias de las políticas represivas de las dictaduras militares. Mientras se recuperaba el clima democrático y el funcionamiento de las universidades, los centros independientes de investigación en ciencias sociales se debilitaron por el desplazamiento de investigadores hacia los equipos de gobierno (De Sierra *et al.*, 2006).

Los procesos de apertura democrática incentivaron la realización y circulación de diagnósticos y estudios sobre el estado de los sistemas educativos, los que contribuyeron a la construcción de un nuevo consenso sobre la necesidad de expandir y reformar la educación en la región, como el influyente trabajo de Tedesco *et al.* (1983) en Argentina o los diagnósticos generados por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (IIPE, 1984) en Chile. Buena parte de este consenso se condensó en el difundido informe de UNESCO-CEPAL (1992) “Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad”.

Durante la década de 1980 se hizo presente un renovado interés sobre el estado de la investigación educativa en la región (Brunner, 1984; Tenti, 1984; García Huidobro, 1988; Gutiérrez, 1990; Tedesco, 1987). Por un lado, se resaltaba el crecimiento del número de graduados, la activación de algunas redes internacionales de profesionales, como

la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), y de organismos vinculados a la UNESCO, como el Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR), o la Red regional para la capacitación, la innovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación (REPLAD). El Proyecto Principal de Educación de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) también realizó en esta década una intensa difusión de nuevas producciones (Galarza *et al.*, 2007).

Sin embargo, también se señalaban las fuertes diferencias entre los países en materia de investigación educativa y la debilidad de las capacidades institucionales, debido en parte a la inestabilidad política y las limitaciones presupuestarias. Un estudio de fines de la década señalaba la escasa coordinación que existía entre los sectores gubernamental, productivo y científico-tecnológico y argumentaba que, en términos de investigación educativa, los países de América Latina no habían establecido líneas de investigación con prioridades claramente desarrolladas (Gutiérrez, 1990).⁴

Respecto a la situación de la investigación educativa en la región en la década de 1990,

Abraham y Rojas (1997) señalaban para la mayor parte de los países los siguientes problemas: 1) la falta de cuerpos estables de investigadores, debido a la escasez de dedicaciones exclusivas en las universidades, la alta rotación de los equipos técnicos en los ministerios y la falta de condiciones laborales estables en ONG;⁵ 2) el escaso financiamiento; y 3) la poca cantidad y la circulación limitada de publicaciones especializadas. Por otra parte, la evolución de la investigación educativa comenzó a ser influenciada por una serie de fenómenos asociados en gran medida a los procesos de la globalización y la modernización neoliberal:⁶ el crecimiento de los programas de posgrado; los procesos de reformas educativas en la región;⁷ las políticas de jerarquización y evaluación de la profesión académica; el establecimiento de sistemas nacionales de información y evaluación educativa; y la utilización de las nuevas tecnologías, particularmente para la difusión de información y la organización de bases de datos a través de Internet.

Uno de los rasgos novedosos que emergió claramente durante este periodo fue la profundización en la región de una tendencia iniciada ya a comienzos del decenio de 1960: la expansión de las actividades de investigación educativa en un “tercer sector”. Este sector es muy heterogéneo en su composición, en los recursos —institucionales, políticos,

4 En una consulta del año 1987 sobre las causas de la limitada vinculación entre investigaciones y procesos de toma de decisiones en educación en América Latina, se identificaban como factores relevantes: la desarticulación entre proyectos de investigación, la escasez de recursos humanos y materiales, los enfoques metodológicos inadecuados, y la falta de canales formales de comunicación y difusión de resultados de investigación (Rivero, 1994). Un trabajo de la misma época señalaba que, a pesar de que se disponía de muchos estudios educativos de buena calidad que representaban un saber acumulado, existían limitaciones para su uso en la toma de decisiones (Schiefelbein y Cariola, 1988). En el mismo sentido, Abraham y Rojas (1997: 6) citaban los trabajos de Briones (1991) y de Demo (1987) como muestra del “planteamiento de diversos críticos respecto que la investigación tenía escasa vinculación con los cambios que se producían y que se requerían en educación; y sobre la existencia de una desproporción considerable entre el conocimiento producido por la investigación y los cambios motivados por la toma de decisiones políticas”.

5 Esto se relaciona con la escasa cantidad de personas dedicadas a la investigación educativa. Según datos presentados en Muñoz Izquierdo (2002), a principios de la década de 1990 ningún país de la región contaba con más de 100 investigadores de tiempo completo en educación y, con excepción de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, el resto de los países sumaban, cada uno, menos de 30.

6 Algunos de estos procesos se han mantenido a pesar del cambio de orientación política en varios países de la región ocurrido durante la última década.

7 La década de 1990 es un periodo de profundas reformas en los sistemas educativos en América Latina, estrechamente vinculadas a los procesos de reestructuración de las economías nacionales. Las políticas instrumentadas se caracterizaron por la búsqueda de la eficiencia, la calidad y la equidad, y apuntaron a la formación de recursos humanos que permitirían aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Concha, 2005).

financieros e intelectuales— que son capaces de movilizar y en las funciones que asumen las organizaciones que en él participan. Está integrado por organizaciones internacionales e intergubernamentales, organismos de crédito, *think tanks*, centros de investigación y desarrollo vinculados con el mundo empresarial, equipos de investigación vinculados con sindicatos, consultoras y ONG locales o nacionales. Estas organizaciones han ido construyendo posiciones en las diversas arenas y campos de problemas que se articulan en torno a los sistemas y procesos educativos de cada país, intentando incrementar su voz, su participación o su influencia mediante recursos de información y conocimiento. Simultáneamente, como ha sucedido con casi todas las disciplinas o campos científicos en las últimas dos décadas, junto al crecimiento de la educación superior y del número de expertos y a la difusión de las tecnologías de la información, se han multiplicado exponencialmente las redes y espacios de producción, circulación y consagración de conocimientos (revistas, congresos, seminarios) y las esferas de articulación y recontextualización de discursos de política educativa (Téllez, 2008).

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN SEIS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Instituciones, producción y difusión: procesos de expansión y diferenciación

El grado de desarrollo de las prácticas, de las instituciones y de los agentes especializados en la producción de conocimientos en educación se asocia —en forma bastante directa— con los niveles de diferenciación e institucionalización de los sistemas de educación

superior y de las políticas y agencias estatales de promoción de ciencia y tecnología en cada país. Estos distintos grados de desarrollo, a su vez, están asociados al mayor o menor grado de profesionalización del campo académico en educación y ciencias sociales y de las tecnoburocracias de los sistemas educativos.

Considerando esos rasgos estructurantes, México y Brasil son los países que presentan mayor diferenciación e institucionalización del campo de producción de conocimiento en educación. Mientras que el primero exhibió durante varias décadas una estabilidad política casi única para la región, basada en un régimen de partido único que se quebró recién en el año 2000, la experiencia de discontinuidad política de Brasil no implicó, como sí fue el caso en otros países latinoamericanos, la desarticulación del proyecto modernizador. Desde mediados del siglo XX, Brasil primero y luego México llevaron adelante —orientados por sus Estados— un proceso firme de expansión y modernización de sus sistemas de educación superior, de desarrollo de instituciones expertas en materia de estadística, investigación y planeamiento educativo,⁸ y de creación de agencias de promoción científica y tecnológica.⁹ En particular, las políticas de expansión del posgrado y el financiamiento de un sistema de investigación científica permitieron la estructuración de un campo de investigación educativa con circuitos de producción, circulación y validación de conocimientos con criterios específicos y relativa autonomía respecto de las orientaciones políticas del Estado.

En Brasil, desde mediados de la década de 1960 se inició un proceso de profesionalización de la actividad académica en el que convergieron la creación de los primeros posgrados en

8 La trayectoria del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), creado por Anísio Teixeira en 1938, es una muestra del compromiso histórico del Estado brasileño con la investigación educativa y de la preocupación por generar datos que contribuyan a la gestión del sistema educativo, más allá de las cambiantes orientaciones políticas que fueron modificando el alcance y las atribuciones del Instituto.

9 En la década de 1950 se establecieron en Brasil el CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, manteniendo la sigla de su primera denominación: Conselho Nacional de Pesquisa) y la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), política que fue continuada y profundizada por la dictadura militar (Fernandes Barbosa, 2009). En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México.

educación —que implicaron la incorporación de la investigación educativa de carácter empírico a la universidad (Candau, 2006)— con la reforma general de la educación superior y una política integral de desarrollo científico (Neves, 2007; Saviani, 2007). Hitos importantes fueron la creación de la ANDE (Asociación Nacional de Educación, 1976) y de la ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 1978) (Saviani, 2007), la cual realiza congresos anuales en los que se reúne al conjunto de la comunidad académica en educación. En la actualidad existen alrededor de cien programas de posgrado en educación que se acreditan en forma trienal por parte de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lo que da cuenta de un fuerte financiamiento estatal para la formación de posgrados y para la investigación, ligados a procesos de evaluación externa.

De este modo, en Brasil se ha consolidado un mercado nacional de ideas, articulado en torno a numerosos grupos, núcleos y asociaciones científicas y profesionales en materia educativa —muchas de ellas fuertemente institucionalizadas y con gran cantidad de asociados permanentes— que sostienen una gran cantidad de publicaciones especializadas (varias de ellas reconocidas internacionalmente) sobre muy distintos temas y problemas. Entre las revistas se destacan *Caderno Cedes*, *Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade*, *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação* y la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. A lo largo de las últimas décadas, este campo de producción y debate ha ido adquiriendo una creciente densidad dinámica.¹⁰

Por su parte, México ha desarrollado, desde 1970, una importante tradición en materia de investigación educativa estimulada desde el Estado (Arredondo, 2003; Latapí, 2004; Weiss, 2007). A partir de 1981, el aumento de los centros de investigación y las acciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) demuestran un fortalecimiento y profesionalización de la práctica de la investigación educativa (Colina y Osorio, 2003). El COMIE, que cuenta con apoyo de las universidades y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organiza congresos nacionales de investigación educativa en forma bianual y edita una revista de aparición trimestral (*Revista Mexicana de Investigación Educativa*).¹¹ Esta revista y otras publicaciones especializadas —editadas en general por instituciones universitarias públicas—¹² dan cuenta del dinamismo de la investigación educativa que se realiza en este país.

El núcleo de profesionales y de la producción especializada en temas educativos se concentra fundamentalmente en la región metropolitana en torno a instituciones como el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).¹³ Desde la década de 1990, el gobierno federal ha promovido el aumento del número de docentes universitarios de tiempo completo y con doctorado con la consolidación del Sistema Nacional de Investigadores, así como el financiamiento

10 El concepto de “densidad dinámica”, tomado de la obra de Durkheim, refiere a la magnitud, grado o intensidad y regularidad de la trama de intercambios en una determinada sociedad (o sea, en una determinada “asociación”, como puede ser una comunidad académica).

11 Ha realizado, además, dos colecciones de *Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en México* que contribuyen a sistematizar y difundir la producción en el campo.

12 Otras revistas destacadas son la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *Perfiles Educativos* y la *Revista de la Educación Superior*.

13 De esos centros surgieron intelectuales que tuvieron fuerte peso político en la gestión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como Pablo Latapí o José Ángel Pescador en el pasado y, más recientemente, Olac Fuentes Molinar (Gutiérrez Serrano, 2012).

de posgrados y de la investigación en educación, incluyendo la implementación de fondos específicos del CONACyT para el área de la educación (COMIE, 2003).

El desarrollo de la investigación educativa en Argentina, por su parte, responde a un patrón de fuerte discontinuidad. Entre fines de la década de 1950 y la década de 1960 se plantearon procesos de modernización universitaria, la creación y el desarrollo de agencias y políticas estatales de estímulo a las actividades científicas, la investigación social y educativa y las experiencias de diagnóstico sistemático del sector educativo. Estos procesos se vieron truncados con las dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) y el clima de radicalización y violencia política (Palamidessi *et al.*, 2012b).

A partir de 1983, con el restablecimiento del régimen democrático la investigación educativa experimentó un paulatino proceso de expansión cuantitativa y de diversificación institucional (Suasnábar y Palamidessi, 2007). Un primer hito de tal proceso fue la reconstrucción de la vida universitaria en las instituciones públicas de mayor tamaño y tradición (como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Córdoba). Ya en la década de 1990 comenzaron a desarrollar actividades de investigación educativa nuevas universidades públicas (como las Universidades Nacionales de Quilmes, San Martín, General Sarmiento y otras) y privadas (como Palermo, San Andrés y Torcuato di Tella); fundaciones, *think thanks* y organismos internacionales e intergubernamentales con sede local (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales —FLACSO—, y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la UNESCO). Cabe también destacar el crecimiento de los posgrados en educación —el cual ha contribuido a mejorar

los niveles de formación de los profesionales del campo educativo—, algunas medidas de modernización de la educación superior e intentos de fortalecer la figura del docente investigador, como el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio Nacional de Educación (Krotsch, 2001), y la reciente revitalización de la carrera de investigador científico y del sistema de becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Sin embargo, la investigación educativa argentina aún no cuenta con un cuerpo profesional consolidado y diferenciado de investigadores y sus vínculos con las tradiciones y métodos de la investigación social continúa siendo débil (Palamidessi *et al.*, 2012b). La falta de institucionalización del campo se manifiesta en la existencia de muy pocas revistas especializadas y de escasos congresos u otras instancias de intercambio académico, aunque hay sectores del campo que realizan congresos regularmente, como la Sociedad Argentina de Historia de la Educación o la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior.¹⁴

Chile, en tanto, parece acercarse al caso de Brasil en relación a cierta continuidad de estructuras y prácticas técnico-burocráticas en el marco de fuertes cambios políticos. Las actividades de investigación empírica y de diagnóstico y planificación que comenzaron a desplegarse en la segunda mitad de la década de 1950, se apoyaron en las capacidades intelectuales y técnicas que se fueron desarrollando en los departamentos de Economía, Sociología y Educación de las principales universidades y por medio de la actividad de organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO y la FLACSO (Puryear, 2005). Pese a la dinámica disruptiva impuesta por la dictadura militar (1973-1989), buena parte de las tradiciones y capacidades intelectuales y

14 A mediados de la década se destacaba que el campo de producción de conocimientos especializados en educación argentino se había expandido en cantidad de producción y se había diversificado en términos institucionales, pero con una fuerte debilidad en su base profesional y en la diferenciación e institucionalización de especialidades y disciplinas. Aparecía también un alto grado de concentración de la producción en el área metropolitana (Palamidessi *et al.*, 2007).

técnicas se conservaron y se desarrollaron en los centros de investigación independientes.¹⁵ En las dos décadas transcurridas desde el fin de la dictadura se produjo una pérdida de protagonismo de los centros de investigación privados y un desarrollo de los centros de investigación insertos o adscritos a las universidades más reconocidas del país. Algunos de los centros de investigación privados se convirtieron en universidades (como la Academia del Humanismo Cristiano) o se adscribieron a universidades ya existentes (como el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE) y una parte importante de sus expertos e investigadores pasaron a la gestión pública (Téllez, 2012).

Las instituciones especializadas con mayor tradición e influencia se concentran en Santiago (Universidad Católica, Universidad de Chile y universidades privadas como la Hurtado o, más recientemente, la Diego Portales). En los últimos años, este núcleo de instituciones —algunas de las cuales comenzaron en la década de 1950 una larga tradición de producción de conocimiento y cooperación con el Estado— ha sido apoyado por diversos programas de incentivos orientados al fortalecimiento de redes universitarias para el desarrollo de disciplinas y en temas de política educativa definidos como prioritarios. Se trata de una política que —por mecanismos competitivos altamente regulados e institucionalizados— apunta a generar redes y centros de investigación de nivel internacional capaces de atender las demandas técnicas del Estado y de promover y sostener “conversaciones nacionales” sobre diversos temas de la agenda educativa (Brunner, 2010). También hay que destacar aquí el rol de orientador y de estímulo que cumple la Fundación Chile.¹⁶

Junto con el importante aumento del número de investigadores y el consecuente crecimiento de la producción, medida de acuerdo a las publicaciones académicas, también se constata que esta producción se mantiene concentrada en unos pocos autores. Así, para el periodo 2000-2007, 107 autores eran responsables de 90 por ciento de las publicaciones (Brunner y Salazar, 2009).

Uruguay es un país con una larga tradición universitaria que ha dado numerosos intelectuales e investigadores con importante reconocimiento regional (Caetano y Garcé, 2004). Desde la década de 1960, el país cuenta con organismos internacionales vinculados con la promoción del desarrollo y la planificación (como la experiencia de la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico, CIDE) y centros de investigación social (como el Centro de Investigaciones y Estudios Sociales del Uruguay, CIESU, creado en 1975) que contribuyeron a formar varias generaciones de analistas en temas sociales y educativos. Las actividades de investigación educativa se concentran en Montevideo, en torno a la Universidad de la República y, más recientemente, de universidades privadas como la Universidad Católica y la Universidad ORT.

La diversificación de la educación superior uruguaya a partir de la década de 1990 se ha visto acompañada, en el área de educación, por el surgimiento de programas de posgrado y de algunas publicaciones especializadas. También han aparecido recientemente iniciativas como fondos concursables y la conformación de un sistema de investigadores que busca dinamizar la producción científica en general, con impacto sobre el campo educativo. Destaca, sin embargo, la inexistencia de mecanismos adecuados para la divulgación de las investigaciones y

15 Como se señaló, desde comienzos de la década de 1970 y mediados de la década de 1980, el apoyo de fundaciones y organizaciones internacionales fue fundamental para dar continuidad a la investigación empírica en ciencias sociales y en educación (Calderón y Provoste, 1992).

16 Corporación privada sin fines de lucro cuyos socios son el Gobierno de Chile y la Minera BHP-Billiton. Se orienta a potenciar el capital humano para aumentar la competitividad del país (www.fundacionchile.com). Sostiene el portal “Educar Chile” (www.educarchile.cl).

la “invisibilidad” de líneas de trabajo y equipos (Martínez Larrechea *et al.*, 2012).

En Paraguay, la posibilidad de construir un campo académico en educación y en ciencias sociales con cierta autonomía y relevancia estuvo seriamente limitada desde el comienzo de la dictadura de Alfredo Stroessner, hacia mediados del siglo XX. Esta limitación se manifestó en el férreo control ideológico que las universidades Nacional y Católica sufrieron en este período. Hacia fines de la década de 1990, en el marco del proceso de democratización del país, surgieron nuevas instituciones de educación superior, sobre todo de carácter privado, fenómeno que se tradujo en un importante aumento de la cobertura y en la diversificación de carreras, pero que no estuvo articulado a la jerarquización de la investigación (Rivarola, 2008). Actualmente se observa un predominio de ONG y de centros privados de investigación (Universidad Católica de Paraguay, Centro Paraguayo de Sociología, FLACSO, Instituto de Desarrollo) en el campo de la producción de conocimiento educativo, y una aún débil capacidad en la burocracia estatal. A pesar del impulso que el Ministerio de Educación y Cultura dio en la última década y media en materia de generación de estadísticas, publicación de estudios y de desarrollo de algunas capacidades de investigación, ni el Estado ni las universidades han logrado aún generar condiciones e incentivos perdurables para el desarrollo de las actividades de investigación en educación (Elías, 2012).

Investigación educativa y capacidades estatales de gobierno

Considerando las capacidades estatales para analizar y regular el desarrollo de los sistemas educativos, se pueden discutir los seis casos

seleccionados en relación a los tipos de vinculación existentes entre agencias productoras de conocimiento y los organismos estatales de gobierno.¹⁷ Se plantea que una alta capacidad de gobierno y una demanda continua y calificada de conocimientos sistemáticos presupone organismos estatales con burocracias profesionalizadas y agencias (estadística, planeamiento, monitoreo/supervisión y evaluación) con significativos grados de diferenciación funcional y autonomía frente a los requerimientos y lógicas del sistema político.

En los casos de Brasil, México y el Chile de las últimas dos décadas, la capacidad estatal de gobierno y regulación se ha manifestado en la continuidad de la tradición planificadora.¹⁸ Esta capacidad estatal se pone de manifiesto no solamente en la existencia de carreras tecno-burocráticas y en la continuidad de la actividad de diversas agencias especializadas, sino particularmente en la posibilidad de producir y demandar conocimiento, sea hacia los organismos públicos especializados o hacia las universidades y/o centros de investigación. Como plantean Bittar *et al.* (2012), la tradición planificadora de Brasil se materializó en el rol estratégico del Ministerio de Educación y en la fructífera y prolongada presencia de instituciones como el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), la CAPES y el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), las cuales han sido canales de comunicación con el campo académico que posibilitan una corriente continua de consulta a expertos, de incentivo a la producción y de demanda de conocimientos especializados. La voz de las facultades y posgrados de educación de las universidades federales, de las asociaciones nacionales y de sus grupos y redes, ha adquirido una destacada

17 A los fines de este trabajo, estas capacidades se especifican en función de: a) la mayor o menor demanda de sistemas de información para la toma de decisiones; b) el desarrollo y la continuidad o no de actividades sistemáticas de diagnóstico para la formulación de políticas; y c) en las formas en que se asume la interacción entre los organismos de gobierno y planificación con organizaciones productoras de conocimiento con el fin de atender a esas demandas (institucionalización, grado de formalización y publicidad del vínculo, formas de selección, mecanismos de concurso y de control de calidad, etc.).

18 Fortaleza que se revela, en el caso chileno en tiempos de la dictadura, por el peso de la función de control del Estado en las políticas de privatización de la década de 1980.

influencia en la discusión educativa nacional, y permea la elaboración de diagnósticos y la formulación de políticas, ya que representantes de esas asociaciones o grupos son frecuentemente llamados a discutir proyectos o a ocupar puestos en las gestiones ministeriales a nivel nacional o estadual (Conferencia Nacional de Educación, foros, consejos o comisiones nacionales).

Una situación cercana —aunque con importantes diferencias— puede verse en el caso de México, donde la fuerte capacidad de orientación y regulación de la SEP también da cuenta de la continuidad de una tradición planificadora, abonada por la tradicional presencia de intelectuales del campo educativo en puestos relevantes de la burocracia educativa (Latapí, 2004). A partir de la década de 1970, las demandas estatales de estudios e investigaciones se canalizaron hacia los propios organismos gubernamentales y hacia un grupo reducido de instituciones de investigación, como el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Centro de Estudios Educativos (CEE) y, en menor medida, la UNAM; en los últimos años, esta demanda se ha abierto hacia otras agencias universitarias y no universitarias, públicas y privadas, a la vez que ha aumentado la incorporación de académicos a la gestión gubernamental (Gutiérrez Serrano, 2012).

A escala más pequeña, durante las dos décadas de gobiernos de la Concertación, Chile apuntó a fortalecer un núcleo de investigación educativa competitivo, con alta participación de expertos en Economía y Sociología, en diálogo con el Estado y con redes internacionales (Téllez, 2012). En este marco, la particularidad del caso chileno se expresa en las modalidades de vinculación con las agencias productoras de conocimiento. El Ministerio de Educación ha transferido a instituciones externas la mayor parte de los estudios e investigaciones a través de un sistema competitivo

de concursos de proyectos. La inexistencia de políticas públicas de financiamiento a la investigación durante muchos años llevó a que el importante crecimiento de investigadores y de producción de artículos en revistas internacionales se realizara —en buena medida— mediante el financiamiento privado de la formación universitaria de grado y posgrado. Esto ha comenzado a revertirse en los últimos años a través de fondos estatales que se han volcado principalmente hacia las universidades, permitiendo en algunos casos el surgimiento de centros de investigación explícitamente orientados a influir en las políticas educativas (Brunner, 2010).

Los casos de Argentina, Uruguay y Paraguay presentan un tipo de vinculación menos institucionalizada y formalizada. En Argentina, el proceso errático de diferenciación y profesionalización de los organismos estatales, sumado al carácter discontinuo de las políticas públicas de promoción científica, da cuenta de este rasgo de escasa capacidad de la política estatal orientada al desarrollo continuo y con autonomía de agencias expertas (Palamidessi *et al.*, 2012b). Asimismo, el proceso de diferenciación de las agencias productoras puesto de manifiesto en la emergencia de centros privados, *think tanks* y en la actividad de organismos internacionales, converge con una vinculación informal con las instancias de formulación y de decisión de políticas, asociada a aparatos estatales con poca capacidad para ordenar y sostener prioridades de política y sistemas de estímulos hacia las agencias y agentes especializados en la producción de conocimiento. A la vez, mientras la investigación educativa en las universidades se incrementa en términos cuantitativos, encuentra serios problemas para ser considerada una voz valiosa o de peso en la opinión pública y en la formulación de políticas. Frente a un campo académico universitario con escasa coordinación y carente de posicionamientos estratégicos, la producción de conocimiento con capacidad de influencia societal en materia

educativa tiende a desplazarse a un núcleo de agencias y de redes flexibles de consultores que poseen multiformes conexiones con el sistema político (Palamidessi *et al.*, 2007).

En otra escala, varios de los rasgos señalados para el caso argentino también están presentes en Uruguay. Los límites al desarrollo de capacidades estatales en el caso uruguayo se explican, en parte, por el tipo de gobierno del sistema, donde el Ministerio de Educación tiene un intrincado y tenso reparto de funciones y atribuciones de planificación y gobierno con el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de carácter electivo y colegiado. En ese marco destaca la experiencia de la reforma encabezada por Germán Rama en la segunda mitad de la década de 1990, que movilizó una parte importante del campo intelectual y a técnicos formados en torno al pensamiento de la CEPAL y a otras agencias vinculadas con las ciencias sociales y la planificación (De Armas y Garcé, 2004). Durante esos años se generó una base de información y un diagnóstico complejo sobre el sistema educativo inédita en la historia del país. De algún modo, la pérdida de impulso en esta materia durante la década de 2000 se vincula con una visión predominante en las organizaciones docentes y partidos de izquierda, que conceptualizaba ese proceso de reformas como un proyecto de carácter tecnocrático.

En el contexto de una difícil transición democrática, Paraguay se encuentra en un largo proceso de reforma educativa, donde resulta perceptible un esfuerzo para generar capacidades estatales para producir, difundir y utilizar conocimientos especializados en el ámbito educativo.¹⁹ Se trata de un proceso acechado por fuertes restricciones en materia de recursos políticos, financieros e institucionales, en un país con una débil tradición de investigación social en las universidades y un Estado en proceso de (re)construcción. En los

últimos años se verifica una gradual incorporación de investigadores y académicos a los procesos de elaboración de políticas educativas, así como un aumento de la producción de información del Ministerio de Educación y Cultura, pero continúa pendiente avanzar en la institucionalización de vínculos entre los ámbitos académicos y los gubernamentales (Elías, 2012).

CONCLUSIONES

En nuestro análisis de seis países latinoamericanos, hemos encontrado que México, y sobre todo Brasil, son los que más han avanzado en la configuración de un campo de investigación educativa integrado a nivel nacional, con reglas de juego institucionalizadas y niveles significativos de producción académica. También son los que revelan un mayor grado de institucionalización en relación con las demandas de productos de conocimiento del Estado vinculados con las actividades de gobierno del sistema educativo. Chile, por su parte, presenta un campo de dimensiones pequeñas, en comparación con Brasil o México, pero más estructurado que los restantes países estudiados, a través de incentivos estatales a la investigación (que en los últimos tiempos han promovido la formación de consorcios universitarios) y de una agenda de investigación más centralmente orientada desde el Ministerio de Educación.

Los otros países considerados probablemente ilustran mejor los rasgos predominantes en el resto de la región, de acuerdo con la caracterización que otros autores han realizado (Abraham y Rojas, 1997; Muñoz Izquierdo, 2002). Con importantes diferencias de magnitud entre sí, los casos de Argentina y Uruguay presentan campos de investigación educativa aún poco articulados, con escasas instancias regulares de difusión e intercambio de la producción científica, lo cual dificulta hablar de

19 Entre otras, se destaca la experiencia del Consejo Asesor de la Reforma Educativa.

comunidades académicas consolidadas en cada uno de los países. Al mismo tiempo, si bien han tenido distintas experiencias al respecto, ambos países revelan actualmente una limitada capacidad estatal para demandar y producir conocimiento experto que pueda ser utilizado como un insumo o instancia relevante en el desarrollo de las políticas educativas. Paraguay, por su parte, es el caso de menor desarrollo en términos de diferenciación y especialización de prácticas, agentes e instituciones de investigación educativa entre los seis países analizados. Las iniciativas recientes desarrolladas por algunas agencias del Estado paraguayo en pos de un vínculo más efectivo entre investigación y elaboración de políticas, requieren ser sostenidas y profundizadas para lograr un cierto grado de institucionalización de ese vínculo.

Un eje clave de la evolución de la investigación educativa y de sus relaciones con el gobierno de la educación remite a las “marcas” de las reformas modernizadoras de las décadas de 1950 y 1960. El modo en que los programas e iniciativas modernizadoras lograron (o no) articularse, institucionalizarse, crear tradiciones de investigación y de cooperación entre las agencias especializadas en la producción de datos y conocimientos, y las de gobierno y planificación, marcó un punto de diferenciación fuerte en la trayectoria posterior de los diferentes países. La manera en que cada país recibió las ideas y pautas institucionales que circulaban en el ámbito internacional, las asumió y materializó o las frenó parece tener importantes consecuencias hasta el presente.

En la actualidad, la investigación en educación —y en otros campos, particularmente los asociados más directamente a las políticas públicas— en la región, parece sometida a dos movimientos que, a la vez que se refuerzan mutuamente en determinados aspectos, presentan algunas contradicciones entre sí. Por un lado, la consolidación de procesos de evaluación basados en pautas académicas provenientes de los países centrales (donde, a su vez, las

llamadas “ciencias duras” tienden a imponer criterios sobre las ciencias sociales y humanas). Por otra parte, la importancia en aumento de la investigación de tipo consultoría, realizada a demanda de gobiernos, ONG u organismos internacionales (Gorostiaga *et al.*, 2012).

Aunque es discutible —y variable según los países— en qué medida la educación se acerca al tipo de “mercado de investigación” globalizado y desterritorializado que ha irrumpido en la región (Didou Aupetit, 2007), es indudable que existen tendencias y presiones que lo empujan hacia él. Crecientemente, los académicos del campo de la educación necesitan obtener maestrías y doctorados al comienzo de sus carreras, publicar regularmente en revistas arbitradas, y orientar sus proyectos de investigación hacia los temas y enfoques preferidos por las agencias de financiamiento. La “libertad académica” y autonomía que los investigadores tenían en la selección de sus temas y metodologías es reemplazada por lo que el mercado (incluyendo la competencia por subsidios estatales e internacionales) demanda. Asimismo, con la introducción de nuevos mecanismos de cooperación y competencia entre investigadores e instituciones, las actividades de investigación requieren nuevas capacidades, como la participación en redes internacionales.

América Latina presenta en la actualidad un panorama caracterizado por un proceso de crecimiento económico y de lento pero consistente avance de los regímenes democráticos y de los procesos de modernización social e institucional. En ese contexto, los sectores de la educación y de ciencia y tecnología han experimentado un aumento significativo de la inversión pública. A su vez, se ha impulsado el desarrollo de sistemas nacionales de investigadores y la vinculación con redes internacionales de intercambio científico-técnico (Didou, 2007). Como contrapartida, y a pesar de algunas excepciones, se mantienen condiciones de trabajo precarias en las que el pluriempleo es la norma

para gran parte de los profesionales de las ciencias sociales y humanas (De Sierra *et al.*, 2006). Son estas situaciones las que condicionan la posibilidad de generar y sostener en el tiempo comunidades académicas y de investigación en educación y otras áreas. Frente a tales dificultades, el rol de los Estados y de las instituciones universitarias continúa siendo clave en el desarrollo de procesos de profesionalización y de cooperación entre las distintas instituciones especializadas en la producción, transmisión, circulación, transferencia y uso de conocimientos.

Para finalizar, es preciso tener presente que cualquier análisis que se plantee sobre

el futuro de las relaciones analizadas en este trabajo debe recordar que la producción y circulación de conocimientos en educación no puede ser reducida al *conocimiento orientado a la política*. La investigación ordenada principalmente por lógicas académicas —o por intereses crítico-emancipatorios— es un componente clave de nuestras sociedades. De este modo, el futuro de la investigación educativa en nuestra región aparece indisolublemente atado a la promoción del pluralismo y la cultura crítica, así como a la experimentación intelectual, como fuentes imprescindibles de la vitalidad de la vida democrática y de la diversidad de nuestras sociedades.

REFERENCIAS

- ABRAHAM, Mirtha y Alfredo Rojas Figueroa (1997), “La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años”, *Revista de Educación*, núm. 312, pp. 21-42.
- AKKARI, Abdeljalil y Soledad Perez (1998), “Educational Research in Latin America: Review and Perspectives”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 6, núm. 7, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n7.html> (consulta: 3 de enero de 2005).
- ALBORNOZ, Mario (2001), “Política científica y tecnológica: una visión desde América Latina”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, núm. 1, en: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/albornoz.htm> (consulta: 15 de agosto de 2009)
- ALBORNOZ, Mario (2002), “Situación de la ciencia y la tecnología en las Américas”, documento de trabajo, Buenos Aires, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.
- ARREDONDO, Martiniano (2003), “Políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa”, en Eduardo Weiss (ed.), *El campo de la investigación educativa*, México, Ideograma/Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)-UNAM/Secretaría de Educación Pública (SEP), pp. 237-248.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- BERNSTEIN, Basil y Mario Díaz (1985), “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 105-153.
- BITTAR, Mariluze, Marília Morosini y Marisa Bittar (2012), “Produção de Conhecimento e Política Educativa na América Latina: a experiência brasileira”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 79-112.
- BRIONES, Guillermo (1991), *Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación*, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- BRUNNER, José Joaquín (1984), “Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina”, documento de trabajo, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- BRUNNER, José Joaquín (2010), “La investigación educacional en Chile: retos por delante”, intervención preparada para el 1er Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación y 2º Congreso Nacional de Investigación en Educación Superior, Santiago de Chile, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2010.
- BRUNNER, José Joaquín y Felipe Salazar (2009), “La investigación educacional en Chile: una aproximación bibliométrica no convencional”, documento de trabajo núm. 1, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales-Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), en: <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/29-la-investigacion-educacional-en-chile-una-aproximacion-bibliometrica-no-convencional> (consulta: 22 de agosto de 2010).
- BRUNNER, José Joaquín y Guillermo Sunkel (1993), *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- BUFFA, Esther (2005), "Uma trajetória acadêmica", en Carlos Monarcha (ed.), *História da educação brasileira*, Ijuí, Editora Unijuí, pp. 147-200.
- CAETANO, Gerardo y Adolfo Garcé (2004), "Ideas, política y nación en el Uruguay del siglo XX", en Oscar Terán (ed.), *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 309-418.
- CALDERÓN, Fernando y Patricia Provoste (1992), *Autonomía, estabilidad y renovación. Los desafíos de las ciencias sociales en América Latina*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CANDAU, Vera (2006), "A PUC-Rio e a pós-graduação em educação no Brasil", *Educação on-line*, pp. 1-16, en: <http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/8701/8701.PDF> (consulta: 19 de mayo de 2009).
- COLINA, Alicia y Raúl Osorio (2003), "Los agentes de la investigación educativa en México", en Eduardo Weiss (ed.), *El campo de la investigación educativa*, México, Ideograma/UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)/Secretaría de Educación Pública (SEP), pp. 97-120.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2003), "La investigación educativa en México: usos y coordinación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 847-898.
- CONCHA Albornoz, Carlos (2005), "Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 131-53.
- DA SILVA, Carmen S.B. (1999), *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*, São Paulo, Autores Associados.
- DE ARMAS, Gustavo y Adolfo Garcé (2004), "Política y conocimiento especializado. La reforma educativa en Uruguay (1995-1999)", *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, núm. 14, pp. 67-83.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1996), *La investigación educativa en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DE SIERRA, Gerónimo, Manuel Garretón, Miguel Murmis y Hélgio Trindade (2006), "Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa", en Hélgio Trindade (ed.), *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI.
- DEMO, Pedro (1987), *Pesquisa e tomada de decisão*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
- DÍAZ, Mario (1995), "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 333-361.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2007), "Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina", *Educación Superior y Sociedad*, vol. 1, núm. 12, pp. 63-80.
- ELÍAS, Rodolfo (2012), "La investigación educativa en Paraguay: su desarrollo en el marco de la transición democrática y la Reforma Educativa", en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 199-220.
- FERNANDES Barbosa, Caio (2009), "Olhares sobre a CAPES: ciência e política na ditadura militar (1964-1985)", *Revista de História*, vol. 1, núm. 2, pp. 99-109.
- FERNÁNDEZ Lamarra, Norberto e Inés Aguerrondo (1994), "La planificación educativa en América Latina", en Inés Aguerrondo (comp.), *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Buenos Aires, Troquel, pp. 16-52.
- GALARZA, Daniel, Claudio Suasnábar y Alicia Merodo (2007), "Los organismos intergubernamentales e internacionales", en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, pp. 135-148.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (2008), "El compromiso social de las universidades", *Cuadernos del CENDES*, vol. 25, núm. 67, pp. 129-134.
- GARCÍA Huidobro, José E. (1988), "Investigación educativa en América Latina. Algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales", trabajo presentado en el Seminario Latinoamericano de Institutos de Pesquisa en Educação, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 17 al 20 de octubre de 1988.
- GINSBURG, Mark y Jorge Gorostiaga (2005), "Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 11, pp. 285-314.
- GÓMEZ Campo, Víctor y Emilio Tenti Fanfani (1989), *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GOROSTIAGA, Jorge, César Tello y Nicolás Isola (2012), "Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes", en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 17-40.
- GUTIÉRREZ, Gonzalo (1990), "Educational Research and Decision-Making in Latin America and

- the Caribbean”, en Michel Debeauvais (ed.), *National Educational Research Policies: A world survey*, París, UNESCO, pp. 48-60.
- GUTIÉRREZ Serrano, Norma G. (2012), “Producción de conocimiento en la investigación educativa en México”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 41-78.
- HUSÉN, Torsten (1988), *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- KARABEL, Jerome y Albert Halsey (1977), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- KROTSCH, Pedro (2001), *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- LATAPI, Pablo (2004), *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LESSARD, Claude (2008), “Recherche et politiques éducatives”, en Agnes Van Zanten (ed.), *Dictionnaire de l'éducation*, París, PUF, pp. 560-564.
- MARÍN Marín, Álvaro (1997), “Historia de la Pedagogía en México”, *Correo del Maestro*, vol. 1, núm. 11, pp. 22-40.
- MARTÍNEZ Larrechea, Enrique, Adriana Chiancone Castro y Verónica Sanz Bonino (2012), “Del sistema educativo tradicional a la sociedad del conocimiento: educación, saber especializado y política en Uruguay”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 175-198.
- MCGINN, Noel y Luis Porter (1984), “El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núm. 3-4, pp. 77-113.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (2002), “Investigación educativa y políticas públicas”, texto preparado para el panel sobre experiencias en el uso del conocimiento generado por los investigadores educativos, llevado a cabo en el taller sobre el mismo tema, Ouro Preto, MG, Brasil, 1 al 5 de julio de 2002.
- NARODOWSKI, Mariano (1999), “La investigación educativa en América Latina: una respuesta a Akkari y Perez”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 7, núm. 2, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n2.html> (consulta: 3 de enero de 2005).
- NEIBURG, Federico y Mariano Plotkin (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta (2007), “Brazilian Experiences in Building Research Capacity”, en Marcela Mollis y Nussbaum Voehl (eds.), *Research and Higher Education Policies for Transforming Societies: Perspectives from Latin America and the Caribbean*, UNESCO-Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Puerto España, 19-20 de julio de 2007, pp. 95-118, en: http://portal.unesco.org/education/en/files/55152/11979677755Selected_proceedings_LAC_2007.pdf/Selected_proceedings_LAC_2007.pdf (consulta: 25 de mayo, 2009).
- PALAMIDESSI, Mariano, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (2007), “Presente y futuro del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, pp. 231-246.
- PALAMIDESSI, Mariano, Daniel Galarza y Alejandra Cardini (2012), “Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimientos sobre educación en Argentina”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 113-140.
- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) (1984), *Transformaciones educacionales recientes bajo el régimen militar*, Santiago de Chile, PIIE.
- PURYEAR, Jeffrey (2005), “Building Education Research Capacity in Developing Countries: Some fundamental issues”, *Peabody Journal of Education*, vol. 80, núm. 1, pp. 93-99.
- RAMA, Germán (1984), *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz/Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- REIMERS, Fernando y Noel McGinn (1997), *Informed Dialogue: Using research to shape education policy around the world*, Westport, Praeger.
- RIVAROLA, Domingo (2008), “La universidad paraguaya, hoy”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 13, núm. 2, pp. 555-578.
- RIVERO, José (1994), “Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente”, *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 34, Santiago de Chile, UNESCO-Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), pp. 83-08.
- SAVIANI, Dermeval (2007), *História das idéias pedagógicas no Brasil*, São Paulo, Autores Associados.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y Patricia Cariola (1988), “Investigación y políticas educativas en

- América Latina”, síntesis de reunión de expertos, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- SUASNÁBAR, Claudio y Mariano Palamidessi (2007), “Notas para una historia del campo de producción”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, pp. 39-63.
- TEDESCO, Juan Carlos (1987), “Paradigms of Socio-educational Research in Latin America”, *Comparative Education Review*, vol. 31, núm. 4, pp. 509-532.
- TEDESCO, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi (1983), *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- TENTI Fanfani, Emilio (1984), “El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, en César Carrizales y Álvaro Arreola Valdez (coords.), *Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 61-85.
- TÉLLEZ, Francisco (2008), “Redes de producción y diseminación de información sobre educación en América Latina y el Caribe: su utilidad para tomadores de decisión”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 16, núm. 14, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/> (consulta: 11 de junio de 2009).
- TÉLLEZ, Francisco (2012). “La vinculación entre investigación y políticas educativas: una mirada al caso de Chile”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 141-174.
- UNESCO-Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (1992), *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, UNESCO/CEPAL.
- WAGNER, Peter, Carol Hirschon Weiss, Björn Witrock y Hellmut Wollman (1999), *Ciencias sociales y Estados modernos: experiencias nacionales e incidencias teóricas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WEISS, Carol (1986), “Perspectives on Knowledge Use in National Policy Making”, en George Beal, Wimal Dissanayake y Sumiye Konoshima (eds.), *Knowledge Generation, Exchange and Utilization*, Boulder, CO, Westview Press.
- WEISS, Eduardo (2007), “El desarrollo de la investigación educativa en México: avances y retos”, en Oresta López (coord.), *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, México, Pomares, pp. 131-149.

Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador

El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica

JACQUELINE GARCÍA FALLAS* | ANA GUZMÁN AGUILAR**
GABRIELA MURILLO SANCHO***

El escrito expone los resultados de la evaluación de las competencias de los módulos del plan de estudios de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de la Universidad de Costa Rica (2009-2010). El objetivo de la investigación fue valorar la puesta en práctica de la propuesta curricular desde un enfoque formativo. La valoración fue realizada a partir de un acercamiento teórico a la innovación curricular, a la formación de competencias y al desarrollo de módulos como estrategia básica en la carrera. Metodológicamente se cotejó la importancia de las evidencias respecto de las competencias, así como los niveles de logro de los distintos criterios de desempeño, utilizando instrumentos creados para tal fin. Como conclusión se menciona la importancia de mantener la coherencia de todo el proceso formativo, y de considerar las formas de comunicación que generan las producciones estudiantiles.

This text presents the results of the skills assessment for the modules of the study plan for the Bachelors in Design and Development of Educational Facilities with Information and Communications Technology (ICT) at the University of Costa Rica (2009-2010). The objective of this research was to assess the implementation of the proposed curriculum with regard to the formative approach. The evaluation was based on a theoretical approach to curricular innovation, skills training and development modules as a basic strategy in the career. Methodologically, the importance of the evidence regarding the competencies and levels of achievement of various performance criteria using tools developed for this purpose was crosschecked. In conclusion, the importance of maintaining consistency throughout the training process and considering the forms of communication that generate student production were mentioned.

Palabras clave

Evaluación
Formación de competencias
Instrumentos de evaluación
Educación superior

Keywords

Assessment
Vocational skills
Assessment instruments
Higher education

Recepción: 21 de agosto de 2012 | Aceptación: 2 de noviembre de 2012

* Doctora en Educación por la Universidad de Costa Rica. Profesora de la Escuela de Filosofía y coordinadora del Programa de investigación en tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al campo educativo del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con C. Zúñiga), "Uso de un portafolio virtual para incorporar la dimensión ambiental: una experiencia de investigación-acción en el aula", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, número especial, pp. 1-29. CE: jgarciafallas@gmail.com

** Máster en Planificación Curricular por la Universidad de Costa Rica. Profesora de la Escuela de Enfermería; coordinadora de la Maestría en Enfermería Pediátrica de la Universidad de Costa Rica. Directora de la revista electrónica *Enfermería Actual*. Publicaciones recientes: (2012), "Criterios para internacionalizar el currículo universitario", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 12, núm. 1, en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10253>. CE: ana.guzmanaguilar@ucr.ac.cr

*** Máster en Psicopedagogía y egresada de la Maestría en Salud Pública por la Universidad de Costa Rica. Docente de la Escuela de Salud Pública e investigadora del Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. Publicaciones: (2010), "Asesoría académica universitaria: perfil de competencias básicas y genéricas", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 2, en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/autores/controlador/Article/accion/show/articulo/asesoria-academica-universitaria-perfil-de-competencias-basicas-y-genericas.html>. CE: maria.murillo@ucr.ac.cr

INTRODUCCIÓN

El diseño curricular para la formación de competencias se ha convertido en un tema de interés internacional en la educación superior. La formación de profesionales que se dediquen al diseño y desarrollo de espacios educativos con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tiene como reto valorar la pertinencia de su preparación respecto del entorno de su desempeño, así como la necesidad de acompañar la puesta en práctica de la propuesta curricular con una evaluación formativa y de carácter participativo, aspectos que motivan este artículo.

Se consideran los resultados obtenidos en relación con el desarrollo de las competencias y la funcionalidad de la organización curricular por módulos desde la percepción de la población estudiantil. La atención de estos aspectos permitió elaborar instrumentos que se presentan como un producto fundamental del proceso evaluativo.

A continuación se presentan los temas desarrollados, según el orden de su aparición en el texto:

- Contextualización y diseño de la carrera.
- Referente teórico: investigación e innovación curricular en educación superior; diseño y desarrollo curricular innovador, módulos y competencias; evaluación de una carrera innovadora por módulos y competencias.
- Metodología: evaluación de módulos y competencias; diseño y aplicación de instrumentos para evaluar módulos y competencias de la carrera.
- Resultados y discusión: evaluación de competencias; evaluación de módulos.
- Conclusiones.

CONTEXTUALIZACIÓN Y DISEÑO DE LA CARRERA

El Recinto de Paraíso de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica (UCR), impulsó la apertura de una licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Fue un proceso que inició en el año 2000, cuando la Asamblea de la Sede del Atlántico creó una comisión especial para analizar y sintetizar las políticas de desarrollo definidas por los procesos de auto evaluación y autorregulación, así como proponer un plan de formación para personal docente en propiedad que fortaleciera el crecimiento de la Sede del Atlántico y respondiera a las necesidades de la región. Se pretendía elaborar un nuevo plan de estudios que combinara las exigencias pedagógicas actuales con las TIC en espacios educativos.

Durante el proceso llevado a cabo se ha podido constatar que la UCR ha mostrado un particular interés por incursionar en el mundo de las TIC en los procesos educativos: se han creado espacios para desarrollarlas a través de experiencias como la Mediación Virtual (METICS); se han fortalecido con programas de investigación destinados a este campo, como el Programa de Investigación de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el campo educativo (PROINTIC), del Instituto de Investigación en Educación (INIE), y el Programa de Tecnologías Avanzadas (PROTEA), de la Facultad de Educación, destinado a la atención de las competencias tecnológicas del personal docente y administrativo, así como de la población estudiantil. Cabe destacar también la creación del Programa de la Sociedad de Información y el Conocimiento (PROSIC), una instancia preocupada por las transformaciones socioculturales, políticas y

económicas en las sociedades contemporáneas. Las políticas universitarias de los años 2007, 2008 y 2009 incorporan a las TIC —y su papel en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje— como un eje prioritario, el cual se ha mantenido hasta el momento actual.

Entre los meses de octubre y noviembre de 2003 y marzo de 2004 se realizó un diagnóstico que mostró las posibilidades de llevar a cabo el proyecto de la licenciatura. Este diagnóstico se hizo en la zona de Cartago y abarcó escuelas y colegios con o sin laboratorio de informática; se entrevistó a docentes con o sin preparación en informática educativa. Participaron también estudiantes de las carreras de Informática Empresarial y Enseñanza del Inglés, impartidas por la Sede del Atlántico en Turrialba y en el Recinto de Paraíso.

Posteriormente, para el desarrollo de la propuesta curricular se revisaron los planes de estudio de otras carreras de bachillerato, licenciatura y maestría orientadas a la informática educativa o a la tecnología educativa de las universidades estatales, para asegurar que ésta no duplicara sus funciones, sino que ofreciera un espacio nuevo para el desarrollo profesional en el uso y aplicación de las TIC en espacios educativos mediante el diseño y el desarrollo de escenarios virtuales de aprendizaje. Estos escenarios incorporan: multiculturalidad, inclusión educativa, género, ambiente, modalidades educativas formales y no formales, pedagogía diferencial según los niveles y modalidades educativos, incorporación de otros escenarios tecnológicos educativos, como es el caso de las aplicaciones que promueven la experiencia de modelos construidos con principios de robótica u otras herramientas, y consideración crítica y ética del papel de las TIC en las sociedades contemporáneas y sus implicaciones en las transformaciones socioculturales.

Además, la concreción de esta propuesta curricular consideró la reflexión analítica con respecto al concepto de competencias. A partir

de esta discusión se elaboró el perfil profesional y los respectivos módulos de aprendizaje, tarea que debió evidenciar la coherencia entre las competencias, los módulos de aprendizaje y el perfil profesional; para ello se abrieron espacios de revisión y realimentación de todos los aspectos mencionados anteriormente.

Esta orientación curricular promueve la vivencia de la relación dialéctica entre teoría y práctica, aspecto fundamental para que el futuro profesional graduado se vincule al campo laboral. Desde el objeto de estudio de esta carrera se ofrece la oportunidad de explorar y potenciar los escenarios educativos con TIC, lo cual también facilita el desarrollo de una propuesta curricular en correspondencia con dicho objeto. En este contexto, se decidió optar por el modelo curricular de competencias y su formulación a través de módulos de aprendizaje.

La propuesta educativa de esta licenciatura consta de cuatro módulos, los cuales plantean una unidad de aprendizaje; cada unidad propone contenidos generadores y líneas de investigación que se relacionan entre sí y que responden también a los roles indicados en el perfil profesional. En los módulos se estudia, analiza y valora la integración de las TIC en los espacios educativos; tienen un carácter teórico-práctico, por lo que cada uno se desarrolla considerando contenidos generadores, en los cuales se dan los insumos teóricos y metodológicos para responder al desarrollo de las competencias. Complementariamente, se planean actividades de integración mediante las cuales se da seguimiento a la apropiación de los contenidos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; para ello se sistematizan las experiencias producidas por el estudiantado, lo que facilita la construcción *in situ* de avances del propio trabajo final de graduación.

En el diseño curricular de la propuesta se incorpora la evaluación formativa como un requisito para dar seguimiento a los procesos pedagógicos, a la formación de competencias, y a la gestión administrativa, cuya experiencia

ilustra este artículo. Durante el primer ciclo del año 2009 dio inicio la primera promoción de esta licenciatura, y con ella la evaluación.

REFERENTE TEÓRICO

Innovación curricular en educación superior

La innovación curricular en la educación superior debe interpretarse como un proceso que transforma de manera significativa los asuntos de la vida universitaria. Una innovación no se refiere a modificaciones en la metodología o en la estructura de un curso, o a incluir temas o contenidos nuevos; no es aplicar algo que está de moda. La innovación se refiere a una transformación de los procesos y los productos de la academia que influye de diferente manera en todas las áreas o espacios que la rodean.

Las carreras universitarias y sus planes de estudio son los elementos generadores de los procesos universitarios; para implementarlos se atrae a la población estudiantil; se establecen normativas; se contrata a los docentes; se diseña la organización y administración de departamentos, áreas o secciones; se adquieren materiales y equipos; se invierte en tecnologías y recursos informáticos; se contrata al personal administrativo y se realiza otra serie de acciones que deben gestionarse para que la población estudiantil que se inscribe pueda concluir exitosamente sus estudios; de esta manera la universidad aporta un nuevo profesional a la sociedad.

Esos procesos generan conocimiento, por lo que el desarrollo del pensamiento y el conocimiento que se genera desde la universidad, constituye un valor para el presente y el futuro de las personas, las instituciones y la sociedad.

Para la educación superior, la innovación curricular es un tema relevante porque existe gran preocupación por atender al llamado de cambio que propone la globalización; ésta no representa sólo un fenómeno económico sino que “es un fenómeno multidimensional que

comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la cultura y la política, entre otros” (Sequeira, 2002: 131). Es por ello que dichas condiciones influyen en el replanteamiento de todo el quehacer universitario.

La universidad, como ente formador de futuros líderes del país, necesita alimentarse del contexto social, político, económico y cultural para tomar decisiones en cuanto a cómo desarrollar nuevas formas de aprender y enseñar, construir, develar o aprehender nuevo conocimiento y crear nuevas oportunidades o carreras para gestionar y diseminar ese conocimiento. Las demandas sociales hacia el mundo académico son determinantes para comprender el contexto donde se ubicarán los futuros profesionales que le generará la universidad.

La innovación curricular, vista solamente como una respuesta a los cambios económicos y políticos, podría inducirnos a pensar, como lo plantea Solano (2001: 318), que:

...la educación ha pasado de ser inversión en capital humano para convertirse en inversión en conocimiento, que trae consigo el desarrollo de procesos de formación de recursos con nuevas formas de aprendizaje que se corresponden con la visión instrumental del desarrollo y del conocimiento mismo, pues en este nuevo contexto histórico epistémico la educación... está preocupada más en formar a los sujetos para que aprendan el lenguaje de la modernidad que a generar una actitud crítica en éstos para que enfrenten el cambiante entorno de una manera acuciosa y creativa.

Sin embargo, desde la perspectiva del diseño curricular de la licenciatura en Diseño y desarrollo de espacios educativos con TIC el interés primordial no consiste solamente en que la población estudiantil conozca en profundidad su saber disciplinario, su arte y técnica (el lenguaje de la modernidad), sino que además se forme en habilidades y destrezas

con perspectiva interdisciplinaria, en creatividad, en resolución de problemas y en pensamiento crítico. Se ha pensado en un profesional formado para enfrentar los problemas de su profesión y, además, los problemas de su vida en la sociedad.

Otro elemento fundamental que implica una verdadera innovación, consiste en la incorporación de procesos de reflexión conjunta de los docentes involucrados incluyendo las miradas del filósofo y del educador, disciplinas medulares que proveen los fundamentos teóricos y epistémicos necesarios para desarrollar estos proyectos. La transformación de la universidad debe provenir del conocimiento, la investigación y la enseñanza, y no de los determinantes del mercado, como menciona Pérez (2008: 97).

Es necesario cambiar la mirada; no basta con transmitir conocimientos y desarrollar habilidades que en la mayoría de las ocasiones sólo sirven para a pasar los exámenes. La finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.

Desde esta perspectiva, la innovación curricular requiere partir de un proceso reflexivo y de análisis para lograr la articulación de las demandas del aparato productivo, la formación intelectual y de desarrollo humano que pretende el ideal universitario.

Por otra parte, el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación favorecen nuevas formas de aprender y de enseñar; abren numerosas alternativas y contribuyen a conformar un mundo de múltiples elecciones. La educación, por lo tanto, ya no puede ser igual; en el currículo incursionan, desde su diseño, nuevas corrientes de pensamiento, nuevas demandas de la sociedad y los recursos tecnológicos; todo ello refresca y transforma, desde sus cimientos, los conceptos de curso, didáctica, metodología, evaluación, plan de clase, etc., así como la organización y la gestión administrativa.

La innovación en el currículo universitario propicia la creación de carreras nuevas, las cuales llevan a los profesionales a otros escenarios y actividades, satisfacen necesidades y resuelven problemas que emergen de la transformación constante de la sociedad. Se produce una nueva forma de insertarse en la sociedad que propicia nuevos trabajos y éstos, a su vez, otras necesidades. El entorno y la sociedad cambiantes se transforman y actualmente buscan en la universidad apoyo para fortalecerse.

Las formas de articular el aprendizaje y la enseñanza a partir de la práctica y la resolución de problemas reales es otro elemento de la innovación curricular que responde a los problemas reales que enfrentará el futuro profesional; dicha articulación propicia una integración de conocimientos, habilidades y destrezas, de valores y actitudes. Se trata de una integración de saberes, no de contenidos; el currículo no está centrado en lo que se va a enseñar, sino en lo que se debe aprender para resolver problemas de la vida real. Se da un mayor acercamiento de la disciplina con los contextos reales.

La innovación implica romper con la organización tradicional y crear nuevas estructuras administrativas y de clasificación de cursos, horarios, tiempos de trabajo y distribución de espacios para el trabajo de docentes y estudiantes; los tiempos y espacios deben ser flexibles para que el trabajo pueda hacerse fuera de los espacios del aula tradicional con el fin de mejorar la capacidad de respuesta a situaciones emergentes del contexto en que se desarrolla el proceso de formación.

Además, la incorporación de tecnologías de la comunicación y la información, vistas como herramientas y medios para favorecer la creatividad, la criticidad y la autonomía en la búsqueda de nuevo conocimiento, rompe con la idea de que el conocimiento se adquiere sólo en las aulas universitarias; más bien se propone despertar en las personas el deseo de conocer, y que éste perdure el resto de su vida.

Por otra parte, tal como lo propone la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC, el uso de estas tecnologías también induce a una mayor calidad en los procesos de soporte que se dan al estudiante, dado que las plataformas y espacios virtuales constituyen sitios educativos que no necesariamente están circunscritos a un espacio físico determinado ni a un horario específico que deba gestionar la institución.

En el marco de una innovación se requiere de comunicación y participación de todas las personas involucradas en la toma de decisiones dentro de la universidad, lo que resulta relevante en la elaboración y puesta en práctica de estos diseños, porque la construcción conjunta, la deliberación, el compartir inquietudes y el deseo de trabajar juntos, establece una diferencia significativa en relación con el proceso tradicional, donde unos pocos diseñan un plan de estudio que luego se pone en manos de docentes que no conocen los antecedentes o criterios con los que se elaboró, con la consecuente desvinculación entre los principios que inspiraron la propuesta y las acciones a realizar para implementarlo.

En cuanto a la gestión de procesos, como afirman Villa *et al.* (2007: 82) “lo verdaderamente importante en el proceso de innovación radica en el cambio organizativo, en la arquitectura de su gestión y no tanto... en la mera incorporación tecnológica”. Sin duda el impacto de la innovación en la planificación, el funcionamiento, los productos y servicios que ofrece la universidad al estudiantado, los docentes y otras personas e instancias, provocan cambios en la cultura institucional.

La innovación, tal como se ha comprendido en este proceso de diseño curricular, toca todos los aspectos de la gestión y organización universitaria, entendidas, como apuntan Villa *et al.* (2007: 91), “como una capacidad, un activo inmaterial de la organización, representando su cualidad para responder con acierto a los cambios que se producen en el exterior”. La capacidad de innovar, afirman

estos autores, constituye un éxito para la institución y la mejor respuesta es su capacidad de adaptación.

A partir de esta experiencia educativa podemos afirmar que una innovación curricular parte del estudio investigativo que toma en cuenta tanto las situaciones problemáticas relativas al currículo (incluye consultas a diversas fuentes), como los fundamentos teóricos que las sostienen. Con base en este sustento sólido se toman decisiones para realizar un diseño y escoger el enfoque pedagógico y las herramientas metodológicas que lo acompañarán. Como característica ineludible se encuentran la flexibilidad y la capacidad de adaptación que tiene la propuesta curricular a las necesidades de la población estudiantil.

Diseño y desarrollo curricular innovador Módulos

En las diferentes áreas en que se utiliza el concepto de módulo, éste se refiere a la búsqueda de flexibilidad a través de una capacidad combinatoria de un elemento con otro, a la vez que cada uno puede conservar su independencia y existir por sí solo.

Desde una visión sistémica, un módulo es un componente autocontrolado, el cual posee una interfaz bien definida hacia otros componentes. Nuevamente se evidencia la capacidad de conectarse con otros, pero a la vez ser independiente.

En el campo de la educación, un módulo de enseñanza es una propuesta organizada de los elementos o componentes instructivos para que el estudiantado desarrolle experiencias de aprendizaje en torno a un determinado tema o situación problematizadora; forma parte de un diseño curricular no tradicional, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina o profesión está organizado de manera tal que toda la formación responde a las necesidades reales del contexto en que se desenvuelven los profesionales.

Los módulos organizan la experiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que se integran experiencias, destrezas, conocimientos, actitudes y valores en torno al eje temático específico, generalmente un eje problematizador.

Dichas experiencias están permeadas por la posición filosófica o epistémica que orienta la propuesta educativa; sin embargo, esta modalidad de organizar el currículo es una opción que privilegia el aprendizaje en contexto y articulado de los saberes (conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes). Como es el caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC, integran las competencias que se han de desarrollar, por tanto no es sólo el espacio para realizar prácticas o la unión de varios temas a tratar en un curso, sino que es una experiencia de articulación en torno a una situación problemática; es por ello que no coincide con la enseñanza de contenidos o saberes independientes, la enseñanza individualizada y la transmisión o repetición de conocimientos. Los cursos integrados en un módulo son pertinentes con enfoques pedagógicos que propicien el aprendizaje activo, reflexivo, la creatividad y el aprendizaje colaborativo y la capacidad de tomar decisiones desde muy temprano en la formación.

Un módulo se adapta a las necesidades propias del estudiantado porque ellos se enfrentan a lo emergente del contexto y de la situación real en la que están desarrollando su experiencia de aprendizaje; ésta se realiza en torno a la resolución de un problema propio de su práctica profesional. En el desarrollo del

módulo, el estudiantado va adquiriendo los conocimientos conforme se solucionan los problemas, y los contenidos o saberes se van seleccionando en función del proceso que implica dar respuesta al problema. Los componentes didácticos básicos son propósitos u objetivos, temas seleccionados según los saberes que involucran la competencia, o competencias, y la evaluación, que refleja tanto el proceso como el producto de la experiencia.

Los cursos modulares, según el planteamiento de Díaz-Barriga (1992), articulan los saberes con los problemas de la realidad —vistos en su totalidad y como un proceso— para explicarlos mediante las acciones que se llevan a cabo dentro de dicho curso. De esta manera el módulo resulta idóneo para desarrollar competencias, dada su vinculación con el contexto y la posibilidad de actuar, con acompañamiento del o la docente, en situaciones reales de la práctica profesional, que dista mucho del aprendizaje controlado o simulado en un laboratorio o aula de clase, donde la mayoría de las veces se proponen situaciones ideales o controladas para asegurar que el aprendizaje sea lo que cada docente espera y lo que la teoría dice.

En el plan de estudio de la carrera se proponen cuatro ejes temáticos problematizadores, los cuales son abordados en cuatro módulos que incorporan contenidos generadores; por medio de éstos se atiende cada uno de los cuestionamientos, con el fin de ofrecer al estudiantado una aproximación teórica, metodológica, axiológica e investigativa. A continuación se presenta el Cuadro 1, con los ejes problematizadores de cada uno de los módulos.

Cuadro 1. Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC
Ejes problematizadores de cada uno de los módulos de la carrera

Eje temático (problematizador)	Módulo
¿Cómo las TIC transforman los espacios educativos, y cómo éstos influyen, a su vez, en su diseño y desarrollo para propiciar transformaciones socioculturales?	Crítica socioeducativa de las TIC
¿Cómo se diseñan y desarrollan espacios educativos con TIC para experiencias presenciales, virtuales, bimodales y a distancia, en contextos formales o no formales?	Diseño y desarrollo de espacios educativos
¿Cómo se integran, en los espacios educativos con TIC, las siguientes perspectivas: ambiente, inclusión social, perspectiva de género, diversidad cultural, acceso tecnológico y equidad social?	Diversidad y espacios educativos
¿Cómo se incorporan tecnologías inteligentes y aplicaciones informáticas en espacios educativos?	Tecnologías inteligentes y aplicaciones informáticas

Fuente: plan de estudios de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC.

Competencias

A partir de la década de los setenta, y con mayor énfasis desde los noventa, se ha vuelto común escuchar, leer y discurrir sobre competencias: diseños curriculares y enfoques por competencias en la formación profesional, y otras consideraciones relativas a la función para la que se les requiere; esto apela a la conceptualización de *competencia*. Por otro lado, y en algunos casos complementariamente, a estas ideas se suma la “urgencia” de su implementación en los actuales planes y programas de capacitación y formación profesional. Esta premura ha provocado que las competencias se conviertan, para muchas personas e instituciones, en una “moda”, que se aplica sin mayor reflexión, y no necesariamente por su significado.

Para comprender mejor el significado de las competencias, se hace un breve recorrido histórico desde la propuesta de Sergio Tobón (2005). La concepción de competencia (diversa y complementaria a la de competitividad y a la de incumbencia) tiene una relación primaria con la filosofía griega en cuanto a la reflexión acerca del ser (Platón), la potencia y el acto (Aristóteles). La primera vez que se utilizó el término como tal fue durante los años sesenta del siglo XX, desde la lingüística, apelando a la manera en que las personas se

apropian y emplean el lenguaje para comunicarse. Posteriormente, ya en la década de los ochenta, el filósofo alemán Habermas empleó el concepto desde dos acepciones: competencia comunicativa y competencia interactiva, ambas referidas al uso del lenguaje en el pensamiento (Tobón, 2005).

Desde otro ámbito, el del mundo laboral, los nuevos planteamientos de gestión empresarial han intentado responder a los cambios mundiales, particularmente los económicos; en este ámbito, la idea de competencia laboral está ligada a la productividad: lo importante es la realización de tareas concretas, más que la generación de conocimiento, así como el trabajo en equipo. Es aquí donde la educación para el trabajo se hace presente —décadas de los años setenta y ochenta— en términos de la “formación” del recurso humano competitivo que se ofrece a las empresas según sus requerimientos; así como la certificación de los conocimientos necesarios para determinada labor.

Desde la psicología cognitiva, se establecen las competencias cognitivas “referidas a procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniendo en acción esquemas cognitivos... que le permiten al ser humano conocer... y explicar la realidad” (Tobón, 2005: 32). Esta concepción se fundamenta en el tratamiento de la información, los procesos

implícitos para ello y la generación del conocimiento en la realización de tareas y la resolución de problemas.

Para la psicología laboral, una competencia determina las características deseables de una persona que se empleará en una organización, de tal forma que aporte a los resultados empresariales “altos niveles de productividad y rentabilidad” (Tobón, 2005: 35). De esta manera, el énfasis de una competencia está puesto en la capacitación, más que en la formación; se tiende a la especialización en términos del desempeño eficiente de ciertas tareas laborales y de logros exitosos en la producción.

Esta visión es igualmente criticada por Gimeno Sacristán (2008: 16) cuando afirma que “la organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad, en tanto que lo aprendido puede ser empleado como recurso en el desempeño de cualquier acción humana”. Sin embargo, desde la epistemología de la complejidad, en un acercamiento a la forma de ver el mundo más reciente, una competencia se conceptualiza como:

...procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (ser, hacer, conocer, convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y entendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008: 5).

En un proceso de desempeño complejo intervienen distintos elementos y dimensiones, tendientes a la formación de un ser humano

para la sociedad-mundo. Ese es el fin principal de la idea de formación de competencias, a diferencia de hablar “por” competencias, punto desde el cual se estaría centralizando nuevamente la función del docente, y no el proceso de transformación (aprendizaje). De esta manera se visualiza la realidad educativa (formal), como parte integrante de la social, de la cultural, contextualizada.

Rescatando la idea de desempeño docente del párrafo anterior, es relevante considerar que mediar la formación de competencias implica una persona dispuesta a arriesgarse desde la incertidumbre, lo desconocido e incontrolable, lo emergente, la recursividad, y otras dimensiones y acciones propias de los procesos vitales que construyen la vida humana y su realización. Además, requiere que ese desempeño toque la propia formación de competencias en el ejercicio de la profesión, para enriquecer la idea de que uno de los elementos de una experiencia formativa es la interrelación interactiva; dicha interrelación se debe establecer entre los actores participantes en un proceso educativo complejo, que están en proceso de formación en competencias.

La concreción de este modelo necesita de la reflexión analítica conjunta con respecto al concepto de competencias y su planteamiento curricular. Asimismo, a partir de esta discusión se elabora el perfil profesional y los respectivos módulos de aprendizaje, tarea que requiere de coherencia entre las competencias, los módulos de aprendizaje y el perfil profesional, y demanda la apertura de espacios de revisión y realimentación de todos los aspectos mencionados anteriormente.

Para el plan de estudios de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC se construyeron seis competencias; la competencia relacionada con *investigación* constituye un eje transversal de toda la carrera. A continuación se detalla una competencia en término de su identificación y saberes:

Cuadro 2. Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC
Saberes de la competencia 5: “Diseñar espacios educativos con TIC” según las
modalidades educativas y contextos seleccionados

Competencia	Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Diseñar espacios educativos con TIC según las modalidades educativas y los contextos seleccionados.	<p>Espacios educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características • Ventajas • Elementos • Tipos <p>Modalidades educativas</p> <p>Contextos</p> <p>Metodología del diseño</p> <p>Modelos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa criterios pertinentes para la selección del espacio educativo, modalidades educativas y contextos, metodologías y modelos • Muestra en el diseño la vinculación coherente de los espacios, modalidades y contextos • Diseña espacios educativos con TIC • Retroalimenta el proceso de diseño en forma colaborativa e interdisciplinaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Creativo e innovador en el diseño de los espacios educativos con TIC • Búsqueda de soluciones y alternativas para modalidades educativas y contextos diversos • Trabaja en forma colaborativa e interdisciplinaria • Disposición a la actualización continua en el diseño y desarrollo de espacios educativos con TIC

Fuente: “Todas las competencias”, documento construido por el equipo docente de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC.

Esta orientación curricular promueve, en el proceso de formación profesional, la vivencia de la relación dialéctica entre teoría y práctica, lo cual es óptimo para que el futuro profesional graduado se vincule al campo laboral y resuelva los problemas que en ese contexto se presentan.

Evaluación de una carrera innovadora por módulos y competencias

La evaluación de la carrera tiene como razón fundamental contribuir al mejoramiento del desarrollo de la licenciatura, objeto de este estudio. Para llevarla adelante como un proceso, se consideró como muy importante la participación de las poblaciones involucradas en la carrera de manera directa: el equipo de docentes y el grupo de estudiantes.

El enfoque central que se ha dado a la evaluación de los módulos y de las competencias desarrolladas en la carrera va de la evaluación tradicional con énfasis en la medición de conocimientos temáticos específicos, a aquella que enfatiza los desempeños contextualizados; del rol centralizado en la medición unidireccional, a la multiplicidad de referencias que

incluyen autoevaluación, coevaluación y una evaluación unidireccional desde la mediación.

Los aspectos principales que distinguen a la evaluación de la licenciatura respecto de la evaluación tradicional se refieren, por ejemplo, a que esta última constituye un instrumento de control y de promoción de niveles de educación formal; se reconoce como fin en sí misma; se centra en los temas que pueda reproducir el estudiante sin considerar otros criterios de construcción de conocimiento y aprendizaje, tales como la gestión docente e institucional; la realiza exclusivamente el docente, y no hay realimentación para la toma de decisiones en cuanto al mejoramiento de la propia gestión docente y de los desempeños de cada estudiante en la formación de las competencias.

Como rasgos característicos, este enfoque evaluativo se constituye en un proceso dinámico y multidimensional que considera tanto el proceso y la toma de decisiones, como las modificaciones y los resultados o productos; ofrece realimentación para las poblaciones y para las propuestas formativas que implica cada competencia en cada módulo, al articular la dimensión cuantitativa y la cualitativa;

se proyecta hacia la visión ciudadana de la formación profesional; e incluye rasgos y criterios acordados como referencia para la emisión de juicios.

Complementariamente, esta evaluación se realiza de manera continua —diagnóstica, procesual y final— de tal forma que tanto estudiantes como docentes cuenten con una base permanente de información respecto a los avances, dificultades y logros en los desempeños esperados para las competencias ubicadas en cada módulo.

En esta perspectiva, y desde el currículo complejo como estrategia de desarrollo para formar profesionales y ciudadanos, la evaluación articula sus características más importantes, a saber: la formación de las competencias, la gestión de recursos, la mediación (incluye metodologías y técnicas de evaluación específicas, entre otros), el trabajo por problemas (en todos los módulos) y proyectos (trabajo final de graduación), el enfoque de ciudadanía (visión crítica y de solidaridad), y la misma incertidumbre propia de los procesos humanos.

Las bitácoras, los informes y su presentación, los foros y otras técnicas e instrumentos evaluativos, apoyan el proceso de evaluación con la perspectiva anteriormente presentada.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Evaluación de módulos y competencias

En esta propuesta curricular innovadora, las competencias se conceptualizan como procesos que se deben formar en el o la profesional en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC (licenciatura); sus elementos constitutivos incluyen: criterios de desempeño, saberes y evidencias. Con base en lo anterior, se considera la valoración de competencias como el proceso que trasciende los modelos tradicionales centrados en un resultado en función de una nota o calificación, o de la expresión cualitativa del grado de adquisición de conocimientos.

Como se señaló en la fundamentación teórica, la idea de valoración está relacionada con los procesos de formación de competencias y el mejoramiento de la calidad de la educación; se procesa, se analiza y se sistematiza con el fin de realimentar el proceso formativo.

Diseño y aplicación de instrumentos para evaluar módulos y competencias de la carrera

Consideraciones fundamentales para valorar las competencias

La valoración de una competencia se lleva a cabo de acuerdo con el momento en que se aplica (inicial, intermedia, final) y con las personas que intervienen en dicha valoración (Tobón, 2005: 237). En este caso, se realizó al finalizar cada módulo de la carrera, con el propósito de determinar niveles de logro de las distintas competencias involucradas; se trató principalmente de una autovaloración, centrada en el autoconocimiento, en tanto diálogo reflexivo y toma de conciencia de los alcances de su propia formación respecto a cada competencia en construcción. También se contó con la valoración por parte del equipo docente para uno de los módulos.

Como ya se ha mencionado, algunos de los aspectos a tomar en cuenta en la valoración de las competencias tienen que ver con su finalidad: formación, mejora, construcción, de aprendizajes, y otros; además, con la disposición e importancia que se otorgue al hecho de ser valorado y de valorar; también con el momento del proceso formativo en que se realiza la valoración y con el nivel de participación de las personas involucradas en él, sin dejar de lado las fases mismas del proceso: indagación, recopilación, análisis, toma de decisiones, reformulación-cambios (Tobón, 2005: 243).

Procedimientos generales para valorar las competencias de la carrera. La idea que orientó la evaluación fue la de cotejar la importancia de las evidencias respecto de las competencias,

así como de considerar los niveles de logro de los distintos criterios de desempeño. Para ello se estableció un proceso y se diseñó un instrumento para cada población —docentes y estudiantes— y su correspondiente guía de interpretación. Se incluyó a la totalidad de estudiantes y docentes presentes en el desarrollo del módulo al momento de la evaluación, es decir, 15 estudiantes y 4 docentes. En primera instancia, se decidió evaluar con dos técnicas: administración de un cuestionario y desarrollo de un grupo focal con su respectiva escala de calificación. En el momento de realizar la evaluación no fue posible desarrollar el grupo focal, por lo que en este escrito sólo se presenta el tratamiento y resultados del cuestionario para evaluación de competencias y del instrumento para evaluación de módulos.

El procedimiento global para la construcción y aprobación del cuestionario consistió en:

1. Generación de las instrucciones pertinentes para la población a la que se dirigía cada instrumento: estudiantes y docentes.
2. Diseño de una matriz compuesta por: a) los criterios de desempeño de cada competencia; b) una escala de calificación con un rango que va entre 1 y 5, la cual incluye, además, la opción “no aplica”; c) las evidencias correspondientes a la competencia en valoración.
3. Revisión por parte del equipo docente: sugerencias, dudas, consideraciones varias y modificaciones pertinentes.
4. Ajustes al instrumento y al proceso de administración para su aplicación posterior.

Respecto de la administración de cada instrumento, se delimitaron los siguientes aspectos:

1. La persona o personas que aplican (cuestionario) o desarrollan (grupo

focal) el instrumento, en qué fecha y en qué lugar.

2. La cantidad de ejemplares que se requieren y dónde reproducirlos (documentos escritos).
3. La persona que digitalará la información.
4. El procedimiento para realizar el análisis (fórmulas a utilizar y manera de consignar resultados).
5. La forma de efectuar la devolución de resultados y el enriquecimiento de la información previamente recopilada (por ej., planeamiento de grupo focal).

En cuanto a la interpretación de los resultados obtenidos mediante el instrumento:

- a) Diseño de la guía para interpretar los resultados.
- b) Cálculo y ponderación por instrumento y por competencia una vez administrados los instrumentos.
- c) Identificación del nivel de logro, por instrumento, por competencia.
- d) Análisis general de lo obtenido.

Procedimientos generales para valorar los módulos de la carrera. Dado que los módulos constituyen el elemento articulador en el currículo y el medio principal para mediar la formación de competencias, se consideró importante valorar su desarrollo e impacto relativo (en cuanto que es una cantidad específica de semanas) en el aprendizaje. De esta forma, a semejanza del proceso de valoración de las competencias, se delimitó el procedimiento de construcción y administración del instrumento respectivo.

En cuanto a la construcción y aprobación del cuestionario, se dieron situaciones tales como:

1. Diseño de las instrucciones pertinentes para la población meta: estudiantes.
2. Construcción de ítems en función de seis ejes de valoración, a saber: datos

generales, sobre el módulo, sobre la bimodalidad, condiciones relacionadas con la plataforma, recursos y condiciones de trabajo, y valoraciones globales de desempeño de las poblaciones participantes en el módulo.

3. Consideraciones por parte del equipo docente: sugerencias, dudas, consideraciones varias y modificaciones pertinentes.
4. Ajustes pertinentes al instrumento y al proceso de administración para su posterior aplicación.

En cuanto a la administración del instrumento, se determinaron situaciones tales como:

1. La persona o personas que aplican el instrumento: fecha y lugar.
2. La cantidad de ejemplares que se requieren y dónde reproducirlos (documentos escritos).
3. La persona que digitalará la información.
4. El procedimiento para realizar el análisis (recopilación de información, categorización, otros).
5. La forma de efectuar la devolución de resultados y el enriquecimiento de la información previamente recopilada (por ej., planeamiento de grupo focal).

Respecto de la interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento:

1. Categorización de la información con base en los ejes de exploración.
2. Identificación de los indicadores sobresalientes de cada eje.
3. Análisis basado en puntos 1 y 2.

Procedimientos generales para valorar los trabajos finales de graduación. La valoración de los

trabajos finales de graduación se realiza mediante la calificación otorgada por el equipo docente examinador, los contenidos abordados, la metodología empleada, el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones. Para efectos de este artículo se presenta únicamente el aspecto de la integración entre lo pedagógico y lo tecnológico en el trabajo final de graduación.

Procedimientos generales para valorar la opinión del personal docente. El personal docente participa de un grupo focal en el que realimenta la experiencia desarrollada en los módulos y en relación con las competencias, así como la perspectiva estudiantil. En este artículo se considera importante presentar los aportes de este estudio para la ejecución de otra promoción estudiantil, los cuales se tomaron en cuenta y se hizo la gestión administrativa para modificar el plan de estudios de la licenciatura.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los tres puntos tratados en la metodología, y con base en el sustento teórico presentado en el segundo apartado de este escrito, se muestran algunos de los principales resultados de la evaluación realizada.

Evaluación de competencias

Dado que el principio para valorar las competencias se encuentra en delimitar el nivel de logro, en término de los desempeños que se forman, y dentro de un margen posible, se anotan a continuación los resultados que se obtuvieron a raíz de la valoración realizada al finalizar el Módulo I: *Crítica socioeducativa de las TIC*, con base en el instrumento respondido por la población estudiantil. Para efectos de este escrito se presenta el resultado de la primera competencia: *analizar el papel de las TIC en las transformaciones socioculturales según la teoría crítica*:

Tabla 1. Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC
Resultados de la evaluación de la competencia 1:
“Analizar el papel de las TIC en las transformaciones
socioculturales según la teoría crítica”

Indicadores	NA/ NS	Sin logro	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico	Total
Identifica las transformaciones socioculturales asociadas con fenómenos de las TIC y su relación con el campo académico	—	—	—	15.38	23.08	61.54	100.00
Participa en actividades de actualización continua	—	—	—	15.38	76.92	7.69	100.00
Demuestra interés en el proceso de estudio de las transformaciones socioculturales	—	—	—	15.38	53.85	30.77	100.00
Reflexiona éticamente sobre las transformaciones socioculturales con las TIC	—	—	—	—	69.23	30.77	100.00
Integra las posiciones epistemológicas al análisis de las TIC	—	—	7.69	23.08	53.85	15.38	100.00
Se apropia de las teorías críticas para el análisis de las transformaciones socioculturales	—	—	7.69	30.77	53.85	7.69	100.00
Clarifica el papel de las TIC en las transformaciones culturales	—	—	—	23.08	23.08	53.85	100.00

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, el nivel de logro se mantuvo en parámetros muy satisfactorios para todos los indicadores y sólo se observa un nivel inicial en la apropiación de la posición epistemológica y en la apropiación de la

teoría crítica para el análisis de las transformaciones socioculturales; sin embargo, esta competencia es consistente en cada uno de los módulos, por lo que su mayor nivel de logro se espera al final de la carrera.

Tabla 2. Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC
Nivel de logro de la competencia 1:

“Analizar el papel de las TIC en las transformaciones socioculturales según la teoría crítica”

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Básico	1	7.7	7.7
Autónomo	7	53.8	61.5
Estratégico	5	38.5	100.0
Total	13	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Como se evidencia en los datos aquí presentados, esta competencia se alcanzó en un

nivel autónomo, lo que indica un aprendizaje exitoso.

Tabla 3. Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC
 Nivel de importancia de las evidencias de la competencia 1:
 “Analizar el papel de las TIC en las transformaciones socioculturales según la teoría crítica”

Nivel de importancia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Importante	4	30.8	30.8
Muy importante	9	69.2	100.0
Total	13	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Tal como lo muestra la Tabla 2, el nivel de logro global de la competencia, de acuerdo con los resultados, se ubica en el nivel *autónomo* y las evidencias resultaron ser *muy importantes*. De acuerdo con la guía de interpretación, esto significa que hay un grado importante de autonomía en los desempeños esperados para esta competencia y que, además, el estudiante no requiere de supervisión o asesoría continua, que tiene una buena disposición para gestionar recursos y proyectos, que resuelve de manera pertinente problemas de diversa índole administrando los recursos necesarios, y también que puede sustentar sus pensamientos e iniciativas.

Evaluación de módulos

La evaluación de los módulos permite considerar la pertinencia de transversalizar el currículo, es decir, de considerar los mismos problemas en los cuatro módulos. En las líneas que siguen se anotan algunos resultados.

Principales razones para ingresar a esta licenciatura. La población estudiantil señala como razones para el ingreso las siguientes: superación personal, interés por la temática de las TIC y su implantación en los espacios educativos, y satisfacción con respecto a la formación recibida hasta el momento. Seis personas expresaron que la licenciatura ha llenado sus expectativas con respecto al plan de estudios, y una persona no respondió.

Con respecto a la experiencia de bimodalidad, ésta se constituye en el medio pedagógico de la licenciatura, por esta razón es un eje

de la evaluación formativa. Además, resulta una herramienta esencial en la construcción del proceso de aprendizaje.

Ventajas y desventajas de la formación bimodal. Las ventajas identificadas fueron: facilidad de horarios, disposición del tiempo, no hay necesidad de desplazarse al aula siempre, se evitan los problemas de transporte, facilita la interacción y el compartir la información, se puede tener acceso al material de los cursos desde cualquier lugar; además, se propicia la interactividad entre docentes y estudiantes. Las desventajas: si la red “se cae” no se puede acceder a la información; es obligatorio el acceso a equipo y a Internet, con una buena conexión; es necesario el conocimiento del equipo y de la plataforma en la que se trabaja; pérdida de interacción con compañeros.

Módulos: apreciaciones generales

Ninguno de los participantes había tenido experiencia de trabajo con módulos anteriormente; los estudiantes reconocen el papel de los recursos tecnológicos como medios y no como la solución de los problemas educativos actuales; asimismo, consideran las tecnologías desde una visión crítica. Además, afirman que las estrategias en la experiencia bimodal han sido las más adecuadas y que los trabajos de lectura han sido enriquecedores, así como el análisis de páginas web, videos y chats. Consideran que la evaluación implementada ha contribuido al desarrollo de las competencias al permitir la aplicación de los

conocimientos adquiridos, y que ha fomentado un mejor trabajo como profesionales.

Con respecto a la mediación docente, las estrategias didácticas y la evaluación, señalan que éstas han propiciado el desarrollo de sus competencias, especialmente por el trabajo en conjunto que se ha propiciado, el cual califican como óptimo.

Es importante destacar que el logro de las competencias que alcanzaron los participantes de este estudio se propicia a partir del enfoque pedagógico y epistémico del plan de estudios, mediante la relación dialógica de los docentes de distintas disciplinas y el grupo de estudiantes con los objetos problematizados en cada uno de los módulos. De esta manera se alcanza una experiencia de naturaleza compleja, como señala Morales (2007: 34): “la epistemología de la complejidad reposa no en una dictadura epistémica del sujeto y el objeto, sino en su naturaleza relacional, lo que a su vez se traduce en la naturaleza de los proyectos, de los problemas relacionados con los objetos que se investigan”.

Trabajos finales de graduación

Los trabajos finales de graduación muestran la integración entre lo educativo, lo tecnológico y lo informático en diverso grado, de

acuerdo con el área de procedencia. No obstante, la mayoría de los estudiantes llegó al diseño y no al desarrollo del espacio educativo debido a la falta de tiempo, lo que propició que se sugiriera una modificación al plan curricular. Todos los trabajos desarrollados se vincularon con las actividades laborales de las y los estudiantes, lo cual es un criterio muy importante relacionado con el perfil curricular por competencias.

El trabajo final de graduación resulta entonces una forma para evaluar el proceso del logro de las competencias, en la medida en que responde, según la clasificación propuesta por Ruiz (2005: 274) “a modelos de evaluación cualitativos de investigación acción, donde se obtiene información para crear nuevo conocimiento o mediante estudios de caso se atienden los problemas del contexto o realidad del futuro profesional”.

En el Cuadro 3 se presenta el detalle de los trabajos finales de graduación, y se ilustran los temas desarrollados, los cuales se caracterizan por integrar las TIC en escenarios educativos relacionados con el quehacer profesional de los estudiantes. Al final de la experiencia formativa de esta promoción de graduados se escribieron seis trabajos de graduación, dos de los cuales se hicieron en pareja.

Cuadro 3. Datos de los trabajos finales de graduación por estudiantes

Tema
“Software educativo para reforzar el área de español en niños de aula integrada”.
“Factores personales e institucionales que influyen, positiva o negativamente, en el profesorado para introducir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo en la docencia, específicamente las comunidades de aprendizaje”.
“Propuesta de diseño bimodal del curso de Automatización de Catálogos de la Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica”.
“Diseñar un prototipo de plataforma educativa con la herramienta Moodle para los estudiantes de las carreras de dirección de empresas y programación de sistemas del colegio universitario de Cartago”.
“Catalogar los cursos del área de capacitación, tomando en cuenta un modelo de educación a distancia para su adaptación a las tecnologías de información existentes en el centro agronómico tropical de investigación y enseñanza (CATIE)”.
“Acceso del mundo de la estadística para niñas y niños”.

Fuente: elaboración propia.

Sugerencias aportadas por la población docente responsable de los módulos

El personal docente manifiesta las siguientes sugerencias para mejorar en una próxima promoción estudiantil, en el marco de un grupo focal:

Para la administración de la carrera:

- Continuar bajo la administración del Recinto de Paraíso, mientras se consolida el modelo curricular.
- Valorar la capacidad de infraestructura física y tecnológica del Recinto para desarrollar la licenciatura.
- Valorar, conjuntamente con las autoridades del Recinto y de la Sede, cómo se llevaría a cabo el proceso de conformación de un equipo docente que desarrolle la propuesta cuando se imparta la licenciatura en otra instancia universitaria, debido a que se requiere el trabajo continuo en equipo y la interdisciplinariedad.

Para el proceso de admisión a la licenciatura:

- Consolidar un proceso de divulgación que inicie al menos un semestre antes de su apertura.
- Llevar a cabo un proceso más amplio de selección de estudiantes que contemple una sesión abierta previa de convocatoria a interesados de cursar la licenciatura, para presentar la modalidad curricular, así como la definición de un período de entrega de documentos posterior a esa sesión, y una entrevista de pre-selección.

Para la modificación del plan de estudios:

- Iniciar la licenciatura separando los cursos de nivelación del primer módulo.
- Continuar la evaluación formativa para nuevas promociones.

- Para el abordaje de las competencias, tomar en cuenta sesiones periódicas de revisión de la mediación pedagógica y de su relación con las competencias a formar, de tal manera que se evidencien mejor, en la administración del currículo, estas competencias, y que se realice una elección adecuada de los contenidos y la selección de las evidencias para evaluar los procesos de aprendizaje.

Para la investigación en este campo: por ser esta licenciatura una carrera pionera se recomienda, como tema de evaluación, el estudio de un sistema que permita determinar la administración del número de créditos y la asignación de la carga académica requerida en una modalidad bimodal. Nuestra experiencia es que este tipo de modalidad demanda más atención del personal docente.

CONCLUSIONES

En cuanto al diseño curricular innovador:

- El diseño curricular propuesto para la carrera es innovador en tanto que, a partir de la argumentación teórica y la implementación de la carrera, se rompió con la organización tradicional de un plan de estudios y se crearon otras formas administrativas para la gestión.
- En este diseño la concepción de competencias académico-profesionales básicas y específicas permite seleccionar los contenidos de manera integral, trascendiéndose así la visión tradicional a partir de perfiles profesionales.
- El diseño de este plan de estudio por competencias es congruente con una visión que integra la educación y la informática como parte fundamental de la formación de profesionales en este campo.

- La organización curricular modular por problemas constituye una forma de superar la visión disciplinar desarticulada que ha sido tradicional en los diseños curriculares.
- Esta organización modular por problemas permite una construcción de la relación teoría-práctica de manera diferente a como se ha venido tratando en la academia tradicionalmente.
- La organización del currículo por módulos fortalece la formación interdisciplinaria y la evaluación por competencias.
- Este diseño curricular cuenta con una clave fundamental para su desarrollo, como lo es el quehacer docente, el cual demanda la cooperación y el desarrollo de trabajo en equipo.

En cuanto a las competencias:

- Evaluar competencias significa evaluar acciones y actuaciones a sabiendas de la complejidad de los elementos presentes en las actuaciones de las personas; no se trata de memorizar un listado de informaciones.
- La construcción de instrumentos para la evaluación de las competencias constituye un aporte al conocimiento sobre cómo evaluar competencias y no contenidos, como tradicionalmente se hace.
- La evaluación de competencias constituye un proceso para realimentar el quehacer docente, establecer idoneidad e inclusive certificar ciertos aprendizajes en las y los estudiantes, esto de acuerdo con lo que las mismas competencias delimitaron en su cartografía, mediante el análisis de los desempeños de cada persona y su concreción en las evidencias establecidas, y en función de los problemas que tenía el núcleo de cada módulo de la carrera. Todo ello resulta una muestra muy valiosa

de lo que es la evaluación de competencias en relación con la evaluación tradicional.

- Para evaluar competencias resulta importante tener claro su orientación hacia la valoración de desempeños como punto de referencia. Estos desempeños están enfocados en la realización de acciones y en la toma de decisiones relativas a la resolución de problemas, desde lo que la formación profesional está exigiendo y de acuerdo con el contexto donde se desarrollan esos desempeños. Un aspecto relevante a considerar, tiene que ver con la delimitación de evidencias e indicadores para poder establecer su grado de desarrollo y de logro, en todos los niveles en los que se espera que cada estudiante se involucre.
- La realimentación que ofrece este tipo de evaluación, en función de las fortalezas y de los aspectos que se deben mejorar, enfatiza el carácter formativo que posee, sin que el momento en que se realice sea determinante (inicial, procesual o final) pero sí el contexto y el tipo de participación crítico y reflexivo que impulse. Se hablaría aquí de un elemento autorregulador de la evaluación y su aporte al desarrollo de la mediación pedagógica en cada módulo.

Otras conclusiones:

- Evaluar constituye el ejercicio pedagógico pertinente para alcanzar el fin mencionado. Lo anterior implica la consideración de los ambientes de aprendizaje, los intercambios, las formas de comunicación que generan las producciones estudiantiles entre las personas usuarias y los recursos tecnológicos, así como el tipo y las características de estos recursos y el desarrollo y fortalecimiento del trabajo en equipo interdisciplinario, entre otros elementos.

- La experiencia de los trabajos finales de graduación muestra la integración de las TIC y la fundamentación educativa en el diseño y el desarrollo del espacio educativo propuesto.
- La fundamentación de la carrera parte del análisis de la profesión, el cual sienta las bases para la definición de competencias académico-profesionales y para la definición de los problemas, alrededor de los cuales se realizó la organización curricular.
- Los alcances de la epistemología de la complejidad, en su aplicación concreta mediante el método de pensamiento complejo, se dan de diversas maneras y en distintos niveles. Desde la forma de estudio del equipo investigador, tomando en cuenta diversos aspectos interrelacionados, con una visión más amplia y articulada que en un trabajo evaluativo común, hasta el hecho de considerar y llevar adelante la evaluación misma como un proceso complejo donde intervienen distintos elementos en torno al crecimiento de la persona evaluada, de ahí que concretamente se evalúen niveles de logro que evidencien procesos y no solamente productos, como en una evaluación tradicional. Estos niveles de logro apuntan a la articulación de los saberes de las competencias expresados en los desempeños; la evaluación no está dirigida a medir conocimientos, sino a valorar globalmente los logros y los niveles en los cuales se han alcanzado. Complementariamente, la valoración de los módulos toca también aspectos diversos que intentan articularse desde el instrumento para obtener resultados tanto globales como específicos, en la perspectiva de su mejoramiento.
- Por su diseño y desarrollo, la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC, ofrece posibilidades de estudio e investigación sobre sus procesos —administrativos, pedagógicos y curriculares— y también sobre sus resultados, con el fin de aplicarlos al crecimiento y mejoramiento continuos.

REFERENCIAS

- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1992), *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas.
- GIMENO Sacristán, José (2008), *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- MORALES, María Cándida (2007), *Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la educación. Fundamentos ontológicos y epistemológicos*, Barcelona, Editorial Universitat.
- PÉREZ G., Ángel (2008), “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y acción”, *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- RUIZ Ruíz, José M. (2005), *Teoría del currículum. Diseño, desarrollo e innovación curricular*, Madrid, Editorial Universitat.
- SEQUEIRA Rodríguez, Alicia (2002), “La globalización y su incidencia en la educación superior”, *Revista Educación*, vol. 26, año 2, pp. 125-135.
- SOLANO, José (2001), *Educación y desarrollo en América Latina, un análisis histórico conceptual*, Heredia, Editorial Universidad Nacional de Costa Rica (EUNA).
- TOBÓN, Sergio (2005), *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Ecoe Ediciones.
- TOBÓN, Sergio (2008), *La formación basada en competencias en la educación superior*, documento propedéutico, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Costa Rica-Vicerrectoría de Docencia (2008), *Creación de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC*, San José, Universidad de Costa Rica.
- VILLA, Aurelio, Miguel Ángel Escotet e Iván José Goñi (2007), *Modelo de innovación de la educación superior*, Bilbao, Ediciones Mensajero.

Ética, trabajo y examen

La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos

LUIS ORTIZ*

El presente artículo aborda la experiencia escolar de jóvenes de origen social desfavorecido en dos regiones de Paraguay. La estrategia metodológica implicó un trabajo de campo que conjuga la observación sociológica con el testimonio de los agentes locales, esto es, una interpelación a los diferentes estamentos de la institución escolar, de modo de aprehender las prácticas de sus diferentes miembros y los significados atribuidos. Los hallazgos giran en torno al papel clave del compromiso social en el proceso educativo: los alumnos cuyos padres están más involucrados en la escolaridad de sus hijos, así como en la participación en las actividades de la escuela, son los más tomados en cuenta por los docentes, lo que será decisivo en las evaluaciones. Las diferencias entre una familia y otra, con mayor o menor compromiso, se expresan también en la relación de sus hijos con la selección escolar, criterio institucional para la construcción de jerarquías escolares.

This article deals with the school experience of youths from disadvantaged social backgrounds in two regions of Paraguay. The methodological strategy involved field work combining sociological observation with testimony from local agents; that is, an interpellation of the different social levels of each school and aimed at understanding the practices of the members of each particular institution, thus making it possible to attribute the significance pertinent to each particular circumstance. The findings revolve around the key role of social compromise throughout the educational process: students whose parents are more involved in their children's education, along with parental participation in school activities, are the principal factors taken into account by the teachers, a crucial aspect with regard to the evaluation process. The differences between one family and another (the higher or lower levels of commitment) are also expressed in relationship to their children and the school's selection process: the institutional approach to the creation of the school's hierarchical system.

Palabras clave

Ética educativa
Trabajo escolar
Selección escolar
Institución educativa
Jerarquía

Keywords

Educational ethics
School work
School selection
Educational institution
Hierarchy

Recepción: 10 de septiembre de 2012 | Aceptación: 5 de febrero de 2013

* Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París). Máster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (México). Licenciado en Sociología por la Universidad Católica del Paraguay. Profesor e investigador de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" (Asunción, Paraguay). Miembro del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO Paraguay). Líneas de investigación: educación y desigualdades sociales; políticas educativas; protección social. CE: l.ortiz@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

El objetivo del estudio es esbozar los mecanismos de construcción de las disposiciones escolares a través del análisis de la experiencia de los alumnos paraguayos de dos medios sociales desfavorecidos, uno en la ciudad y otro en el campo, para comprender su relación con los valores, el trabajo escolar y los exámenes; en suma, con el orden institucional de la escuela. Mostraremos que ciertas familias, entre aquellas que comparten más o menos las mismas condiciones sociales, pueden promover en sus hijos un compromiso con la institución escolar y propiciar el éxito educativo de los mismos.

La experiencia escolar, de socialización y de subjetivación, es una experiencia de grupo, colectiva desde el inicio. Cuando los jóvenes se involucran en ella en tanto beneficiarios directos, también los padres se involucran en tanto agentes reconocidos. En consecuencia, la empresa educativa de los jóvenes se revela como un proceso total. Es la razón del porqué, en este artículo, expondremos la relación entre los padres y alumnos, en el marco del proceso de escolarización.

La descripción de las experiencias escolares hechas en la casa y en la escuela se basa, por lo tanto, en la relación de cada familia con la cultura escolar. A pesar de la condición generalmente desfavorecida de las familias paraguayas que residen en el barrio Ricardo Brugada de Asunción y el distrito rural de Belén, existen diferencias tanto en el sentido de socialización como en el de subjetivación, que se coligen de las experiencias hechas en torno a la escuela. Estas diferencias son del orden de tres dimensiones: la relación con los valores o la *ética educativa*, con el *trabajo escolar* y con la *selección escolar*.

El estudio implicó la comparación de experiencias escolares de seis familias de medios sociales afectados por la segregación social, a partir de los relatos sobre el proceso de escolarización de seis alumnos, dos padres y una

docente. Buscamos comparar los efectos de las dimensiones del contexto socioespacial, así como las diferencias culturales propias de las zonas urbana y rural, donde la ética educativa, las normas y valores son distintos. Asimismo, apuntamos a establecer las diferencias y las semejanzas entre las estrategias de escolarización entre los jóvenes, lo cual permite dar cuenta de las experiencias escolares que disponen al éxito educativo, en contraste con las experiencias escolares que disponen a la relegación.

METODOLOGÍA

El estudio es resultado de una investigación empírica realizada en dos contextos pedagógicos locales de dos regiones de Paraguay bien diferenciadas socio-espacialmente. El enfoque fue cualitativo: a partir de entrevistas calificadas se recogió la narrativa de los agentes representativos de cada estamento, a saber, los alumnos, los docentes y los padres de familia. Además, la información se complementó con observaciones sociológicas efectuadas en aulas de clase. El procesamiento de la información implicó el entrelazamiento de las dimensiones de la diferenciación escolar entre los jóvenes, así como de los procesos en el hogar y en el aula, apoyado en los extractos de las narraciones de los agentes involucrados.

La investigación consideró la información previamente disponible respecto de las familias y la resultante de las entrevistas; de este modo, los instrumentos fueron los listados de datos de los hogares y las guías de entrevistas con los dirigentes sociales del medio local, lo que permitió objetivar los rasgos sociales y económicos, así como las características culturales. La información resultante de las entrevistas permitió aprehender la relación de las familias con el medio social inmediato, con la institución escolar y con la sociedad en general, facilitando la comprensión de las experiencias.

El análisis efectuado implicó un cuadro conceptual que vincula la ética educativa familiar con las prácticas educativas de jóvenes

de clases desfavorecidas, y permitió señalar el carácter distintivo del compromiso parental en favor del éxito educativo, tanto en lo que concierne el trabajo escolar de los hijos como en la participación del proceso institucional del establecimiento local.

MARCO CONCEPTUAL: LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DE ACTITUDES Y APTITUDES

La institución educativa selecciona y diferencia sobre la base del empeño y el mérito, y de esta manera asigna no solamente posiciones en la jerarquía escolar, sino también en la estructura social. La diferenciación escolar y social adquiere legitimidad por la supuesta neutralidad del conocimiento y los valores que transmite la escuela.

El proceso de socialización escolar consiste en la incorporación, en el seno de la familia, de las disposiciones para la apropiación del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1964). Las posibilidades de acceder a determinados niveles del sistema educativo están fuertemente asociadas al volumen de dicho capital, y establecen, más allá de los saberes, una *relación con la escuela* y con la cultura que ésta trasmite. El interés hacia los estudios está en función de la distancia de la cultura de origen respecto de la cultura escolar, de modo que los agentes participan con mayor o menor eficiencia del proceso educativo según su origen social, su *habitus* de clase y la experiencia educativa familiar.

El conocimiento, su contenido, forma de trasmisión y de evaluación son fundamentales en la comprensión de los mecanismos de desempeño en la escuela. Aquí, los códigos de trasmisión son principios reguladores de la malla curricular, la pedagogía y los procesos de evaluación. En el nivel de la experiencia escolar, la reproducción y transformación de las relaciones educativas se pueden comprender como relaciones de poder en las que intervienen instituciones como la familia; el control

de estas instituciones sobre el desempeño educativo es más eficiente en tanto más cerca se encuentren de las posiciones con mayor ventaja en la sociedad.

El éxito o fracaso no se refiere tanto a resultados en la apropiación de conocimientos por parte de los jóvenes, sino a la eficacia o deficiencia en la transmisión educativa, donde una serie de factores tales como los códigos heredados por el origen social a través de la familia, un tipo de clasificación y enmarcamiento de los contenidos escolares —y las formas de la relación pedagógica resultante— se conjugan para disponer a los individuos a una interiorización de esquemas que facilita el desempeño, o bien, que lo dificulta (Bernstein, 1989).

La reflexión sobre el proceso educativo, las experiencias y lógicas que se despliegan en la escuela invita a un análisis interno orientado a comprender los procesos en aula, las relaciones que establecen estudiantes y docentes, la actitud de los estudiantes hacia sus estudios, la elaboración e implementación del currículo, el trabajo escolar así como el compromiso de las familias con el proceso educativo (Vásquez y Martínez, 1996). Esto es lo que propone la sociología de la *experiencia escolar* para la explicación de los efectos del sistema educativo en la estructura social: en primer lugar, aborda la forma de apropiación de los saberes a partir del desenvolvimiento de los sujetos en la institución educativa, y en segundo lugar, analiza la trasmisión de la cultura legítima, que se concretiza por la relación entre los alumnos, los agentes educativos y las familias (Dubet, 1997).

La experiencia escolar es el proceso por el cual los agentes, individuos o colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo educativo. Esta experiencia posee una doble dimensión: de una parte, es un trabajo que realizan individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no poseen *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas

como el proceso por el cual los actores construyen su trayectoria educativa. De otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, sino que corresponden a los elementos del sistema educativo y son conferidas a los agentes como criterios institucionales de comportamiento educativo. Estas lógicas de la acción corresponden a tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación (Dubet y Martuccelli, 1996).

La socialización escolar es más una transacción entre los docentes, los alumnos y los padres que en una simple transferencia de conocimientos y saberes (Terrail, 2002). Por una parte, los padres reivindican el derecho de cuidado y control sobre sus hijos para inculcarles los hábitos que aseguren su adecuado desempeño educativo sin perder la solidaridad hacia el grupo familiar. El proceso de socialización, en este sentido, combina modelos de interacción, control y motivación para asegurar una inserción eficaz en el mundo social y escolar (Segalen, 2000). Por su parte, los docentes reivindican sus saberes y su formación para hacerse “transmisores” de la cultura escolar, al pretender el predominio cultural de la institución educativa a pesar de las dificultades de las clases populares con la escuela (Tenti, 2007). Para unos, la escuela es necesaria porque consagra, por medio de los títulos, el esfuerzo por conquistar un lugar en la sociedad. Para otros, el compromiso de las familias hace de la profesión docente una condición reconocida y de legitimidad indiscutida.

En este sentido, en la práctica docente y en la clasificación institucional existe una diferenciación más o menos oculta que estructura la disposición de los alumnos según los grupos sociales de pertenencia. Este proceso supone un marco ideológico sobre el cual se implementan criterios de selección a modo de etiquetajes de los grupos sociales que asisten a la escuela (Van Zanten, 2001). La desigualdad educativa, así, es un fenómeno latente dada la

naturaleza de la escuela de establecer categorías de clasificación y jerarquías de diferenciación (Perrenoud, 2003).

Los jóvenes que tuvieron éxito no surgieron de la selección escolar propiamente dicha sino de la *relación con la selección escolar*, o sea, de la disposición a prolongar a lo largo del tiempo la experiencia de la selección; esto implica la disposición al trabajo y la seguridad en los exámenes, cuyos efectos son percibidos y evaluados por la institución (Millet y Thin, 2005). La diferencia entre “elegidos” y “excluidos” implica la distinción entre quienes tienen posibilidades reales de continuar los estudios superiores y los que interrumpen el proceso educativo. La escolarización involucra el falso éxito y el éxito educativo real; este último habilita para la disputa de oportunidades sociales, restringidas en el medio social en el que habitan los individuos.

LA ÉTICA EDUCATIVA Y LA ESCUELA

La experiencia social de las clases desfavorecidas, lejos de incitar a la afirmación del sujeto individual, pone el acento en su inserción en lo colectivo (Segalen, 2000). En cambio, la institución escolar, al mismo tiempo que implementa una lógica de socialización, entra en conflicto con la cultura de las clases populares cuando incita a sus estudiantes a comprometerse en una lógica de *subjetivación* y autonomización pedagógica. “Así, al lado de la integración y de la confrontación de las estrategias, la experiencia escolar es necesariamente definida por una referencia a la cultura capaz de formar un sujeto autónomo más allá de la utilidad de los roles” (Dubet y Martuccelli, 1996: 64).

En este sentido, ciertos hogares se construyen sobre la base de una ética educativa más o menos rigorista: tratan de guardar ciertas reglas de solidaridad familiar y hacen respetar ciertas normas en el interior de la familia, tales como el *respeto de la jerarquía*. Este tipo de ética puede ser calificada,

según Annick Percheron (1985), de “rigorismo educativo”. Se constata, por cierto, que en el marco de una ética educativa más bien laxa, en la que las relaciones entre los sexos se caracterizan por la indiferenciación de roles, y donde la relación entre los segmentos de edad es más bien flexible (y, por consiguiente, el sentido de la autoridad de los “mayores” está poco marcada), el objetivo de la familia es en cierta forma el de acelerar el crecimiento de los jóvenes y su entrada en el mercado de trabajo para conseguir cuanto antes su autonomía. Llamaremos a esta ética “anti-juvenil”, según los términos de Percheron, quién señala que

...el “rigorismo educativo” describe el modelo del “buen” niño que no debe, ni juzgar a sus padres, ni protestar en clase si está descontento, sino que debe hacer sus deberes desde que regresa de la escuela y recibir algunas buenas correcciones cuando es necesario. A este primero se liga una [ética] “anti-jóvenes”, que no es propiamente hablando normativa, pero que define una actitud general de desconfianza respecto de los jóvenes (Percheron, 1985: 843).

A diferencia de lo que sostenía Basil Bernstein, tratándose de familias “posicionales” basadas sobre una cerrada y estricta estructura familiar, que ponen problemas al buen desempeño escolar de sus hijos (Bernstein, 1989), en el caso de las familias desfavorecidas paraguayas sucede que un cierto rigorismo y un encuadramiento disciplinario en la casa son necesarios para el desarrollo en el joven de una relación con la escuela que resulte favorable al éxito.

Esto se constató en el barrio Ricardo Brugada, en las familias donde uno de los hijos culminó su bachillerato. Tanto para la familia *P* como para la familia *R* o para la familia *B*, el marco de la ética educativa implica para todos los miembros dos aspectos: la solidaridad con la familia, y el rigor del compromiso de cada

uno en sus propias responsabilidades.

Cuando yo era alumno, el ambiente era muy tranquilo en la casa. Bueno... nosotros somos tres y viste, mi hermano y mi hermana más chicos querían hacer ruido, querían molestar, pero cuando era el momento de estudiar y de hacer mis deberes, mi mamá les obligaba a hacer silencio para que esté tranquilo y yo pueda trabajar.

En cuanto a los gastos de la casa, mi papá trabaja y gana lo que es necesario para que mi mamá, mis hermanos y yo podamos vivir bien. Yo también trabajo y con lo que gano ayudo en la casa. Además mi tío trabaja, y como vivimos todos juntos, todos colaboramos en la casa (Fernando P., 18 años, bachillerato obtenido, barrio Ricardo Brugada, 16 abril de 2009).

Igualmente para la familia *R*, constituida por Lidia, su madre y su hermana, el sentido de la solidaridad hacia el núcleo familiar es importante, ya que les da seguridad para hacer avanzar su proyecto.

Yo trato de ayudar a mi mamá en las tareas de la casa lo más a menudo posible, a veces solamente los fines de semana... En la noche trataba de hacer los deberes del colegio... de preparar las exposiciones por ejemplo, y así... Yo no puedo nomás seguir hasta muy tarde porque yo me levanto temprano y encima comparto la pieza con mi mamá y mi hermana, entonces yo no puedo hacer ruido muy tarde...

Mi mamá era estricta conmigo, me decía de poner mis estudios antes que nada, de dejar todo para priorizar mis estudios. Ella controlaba mis cuadernos, miraba si yo hacía mis deberes, si los ejercicios estaban bien terminados o si yo falté en hacer alguna cosa... Ella no entendía todos mis ejercicios pero ella se preocupaba; me preguntaba

siempre si yo traía deberes y entonces, si yo le respondía sí, bueno... ella me decía de dejar lo que yo hacía para comenzar a hacer mis deberes del colegio... y si era la época de exámenes ella me insistía en estudiar (Lidia R., 18 años, bachillerato obtenido, barrio Ricardo Brugada, 24 abril de 2009).

Ciertamente, la familia de Fernando es la más estricta en términos de control moral y de organización de la vida de sus miembros, pero la de Lidia lo es también con un seguimiento regular de los deberes. En el caso de Fernando, la madre se queda en la casa, garantiza la seguridad de los jóvenes en el hogar y acompaña su trabajo escolar. El hecho importante en este caso es que al permanecer en la casa, la madre transmite al hijo un cuadro normativo fundado sobre la diferencia de edad y la diferenciación de roles en función del sexo. La posición del padre conduce a establecer esta diferenciación, pues su autoridad se funda, a la vez, sobre la edad (el “jefe de familia”) y sobre el sexo (el varón manda en la casa). En su ausencia la madre vela por este “sentido de la autoridad”.

El caso de Lidia es particular, ya que su padre no vive con ella. Son las tres mujeres del hogar —ella, su hermana y su madre— quienes deben organizar la vida de la casa, excluyendo toda participación masculina. En este hogar, la hermana mayor cumple la función de la persona que cuida de Lidia y quien, quedándose en la casa, asegura el seguimiento de su escolaridad. Se observa igualmente que el tipo de transmisiones de valores pasa más bien por una cierta “solidaridad femenina” que conduce a cada una a cumplir una función tan rigurosa como necesaria para la reproducción de la economía familiar. Una solidaridad recíproca es esperada por los padres, lo que contribuye a instaurar un sentido de la responsabilidad hacia la familia de origen (Fernández, 2007).

Por otra parte, los alumnos que no han obtenido su bachillerato forman parte de familias más bien flexibles en el plano moral

y normativo, o dado el caso, de familias tan estrictas como las de los jóvenes que obtuvieron su bachillerato, pero sin haber sacado provecho de esta forma de ser de la familia. En el caso de Gisela D. se constata una falta de normas bien definidas en el hogar causada por la ausencia de los padres durante la jornada, aunque la abuela permanece con ella y sus hermanas. Gisela cuenta que su abuela no podía hacer un seguimiento de sus tareas escolares, lo que les impedía saber si sus deberes estaban bien hechos. Por otra parte, la autoridad de su abuela era casi nula, pues ella no les imponía ninguna obligación y cumplía solamente una función de atención durante la jornada:

Mis padres no eran exigentes para nada, pero yo debía aprovechar lo que ellos me ofrecían. Ellos no son exigentes para nada conmigo, de verdad... bueno, en la escuela ellos sí eran... Pero ellos no eran “exigentes exigentes”; me preguntaban si me gustaría quedarme mucho tiempo en el mismo curso... entonces ellos me ayudaban un poquito en mis lecciones, cuando entendían, si no, no...

Entre ellos el que más me ayudaba era mi papá, de hecho hasta ahora él ayuda un poco a mis hermanitas, así... porque él fue el que estudió más, por tanto él sabe más... mi madre no hizo muchos estudios. Después los dos trabajaban, mi papá afuera y mi mamá aquí, al lado, pero ellos no podían ocuparse mucho de nuestros estudios. Mi abuela a veces trató de entender nuestros deberes pero después ya no hacía caso porque ella no entendía... Cuando yo estaba en la casa, no sé... hacía mis deberes o escuchaba música... no sé, a veces ayudaba en las tareas de la casa... hablaba con mi abuela o jugaba con mis hermanas (Gisela, 18 años, bachillerato no obtenido, barrio Ricardo Brugada, 20 de mayo de 2009).

En el caso de Ivonne P. y de su familia se observa también una laxitud de las normas en el hogar por la ausencia de los padres. Ella forma parte de una familia numerosa compuesta de sus padres, cinco hermanos y hermanas y dos pequeños jóvenes, su hijo y el hijo de su hermana. Ambos padres trabajan durante la jornada. En el transcurso de casi toda su escolaridad, ella permanecía en la casa con sus hermanos. La ausencia de los hermanos mayores y la falta de un *encuadramiento normativo* llevaron a Ivonne a desenvolverse en la escuela como podía. Por otra parte, el hogar está compuesto de numerosas personas. La precariedad de la situación económica de su familia hace del hacinamiento el principio de distribución del espacio en la casa. Ivonne comparte una misma pieza con un hermano, una hermana y su hijo. La división de la habitación se hace “por cama”. Su “intimidad” se limita a dicho sitio, que comparte “solamente” con su hijo.

Yo vivo con mis padres, hermanos y hermanas. Mi papá es herrero. Él tiene una herrería cerca de aquí, allá “arriba” [la zona Sub Uno está situada en “el bajo” del barrio capitalino donde su papá tiene su pequeño taller]. Mi mamá es... se puede decir... *dirigente social*, ella ayuda a las personas que viven en los “bañados” [zonas muy próximas del río].

Mi casa es más o menos grande, tiene tres piezas. Nosotros dormimos casi todos juntos aquí... Yo siempre dormí con mis hermanos y hermanas... Yo y otras dos en una sola cama... Ahora yo duermo con mi hijo. Yo no tengo mi propia pieza pero duermo ahora en una cama sola con mi hijo... En la casa todos teníamos nuestra tarea; yo tenía que hacer la limpieza en la sala. Después, en el fondo, ya era la tarea de mis hermanos y hermanas... Cuando nosotros éramos chicos, no teníamos tareas en la casa... Cuando yo fui más grande comenzamos

a ayudar, ya que antes nosotros estábamos económicamente “mejor”; mi mamá tenía una pequeña despena...

En los estudios... cuando era niña la escuela siempre me gustó, de verdad. Después, ir a la escuela *era también para mí una de las formas de salir de aquí*, de mi casa, de distraerme un poco... Bueno... no así, no exactamente salir... pero yo quería ir a jugar con mis amigos, compartir tiempo con ellos y así, pero también para estudiar [no muy convencida] (Ivonne, 19 años, estudios abandonados, barrio Ricardo Brugada, 17 de junio de 2009).

En este contexto, Ivonne no tuvo una ética educativa que la empujara a abordar sus estudios con seriedad; se desenvolvió como pudo, lo mismo que sus hermanos. Ella confiesa que quiso terminar el colegio porque se daba cuenta de la importancia de tener el bachillerato y de hacer estudios en la universidad para aumentar sus oportunidades. La indiferencia de su familia respecto de las relaciones entre las clases de edad y del rol asumido por los varones y las mujeres en la distribución de las actividades domésticas, hizo que la situación familiar de Ivonne fuera muy poco propicia a un desarrollo favorable de la escolaridad. No es la falta de valores la que le impidió continuar sus estudios, sino la falta de un marco disciplinario que la obligara a asumir sus responsabilidades.

La referencia a los valores y normas en el seno de una familia permite poner luz sobre la relación entre las prácticas educativas de los padres y los principios que los jóvenes deben adquirir (Percheron, 1991). Estos principios son, así, la justificación de una ética que apunta a incorporar a las subjetividades infantiles y juveniles una disposición al trabajo, al rigor, y por este hecho, a la autonomía en el proceso escolar.

En Belén, las cosas suceden de manera diferente para los alumnos que han obtenido su

bachillerato, especialmente para aquellos provenientes de la campaña. En el caso de Analía D.L., toda la escolaridad se inscribe en un lazo estrecho entre la ética educativa que hereda y el sentido del éxito. La ética rigorista recibida en el hogar se orientó a la búsqueda de cierta respetabilidad, incluso el reconocimiento simbólico en la escuela.

Según un compañero de promoción de Analía, los jóvenes provenientes de la campaña eran mejores alumnos porque respetaban cierta disciplina y porque eran acompañados por sus padres. Estas configuraciones educativas llevan a los jóvenes de origen campesino a volverse buenos alumnos y, por esta razón, a ser respetados, aun cuando, en general, son despreciados por su origen. El esfuerzo de estos jóvenes para seguir sus estudios en estas condiciones es doble, ya que son objeto no solamente del menosprecio de sus profesores sino, a veces también, de sus pares. En cambio, cuando estos jóvenes tienen éxito, el beneficio es doble, ya que se convierten en “excelentes” y acceden a estudios superiores, en contraste con los alumnos de nivel medio del pueblo.

En mi clase habían jóvenes de la campaña, eran muchos. La mayoría de ellos eran buenos alumnos, particularmente Analía o Paula. Había otros que venían sin hacer gran cosa al inicio, pero después recuperaban y les iba bien. Ellos eran los más buenos en los estudios. ¡Eso seguro! Parece que se preocupaban más... Aquí, la gente del pueblo denigran a los de la campaña, se les discrimina y ellos se sienten heridos... pero en los estudios, ellos se aplican más. Ellos se interesan, buscan lo que necesitan, eligen compañeros entre los buenos alumnos para trabajar, mientras que la mayoría de los jóvenes de aquí no se interesa en los estudios...

Yo tengo muchos compañeros que viven en la campaña y terminaron sus estudios. Todos siguen hasta ahora estudios universitarios. Yo pienso que los padres de estos

jóvenes les obligan a aprovechar la oportunidad que se les ofrece porque ellos mismos hacen muchos sacrificios y el dinero les alcanza justo para financiar la escolaridad de sus hijos. Ellos les dicen que ellos no deben bromear con ese sacrificio, que la vida no es un juego.

Ellos aprovechan el tiempo de forma más estricta que nosotros. Para empezar, se acuestan más temprano, entonces se levantan temprano, mientras que la costumbre aquí es de acostarnos tarde. Los que viven en la campaña deben levantarse temprano para ayudar a sus padres en las pequeñas cosas, como por ejemplo, los varones deben alimentar a los animales o preparar las herramientas para la agricultura; las chicas deben hacer el desayuno, preparar las verduras para el almuerzo, etc. (Leonel B., 18 años, bachillerato obtenido, distrito de Belén, 27 de mayo de 2009)

Los padres de Analía mantienen una organización tradicional del hogar en el cual el padre está a la cabeza de la jerarquía familiar en tanto que varón y adulto; después viene la madre, que es la encargada del cuidado de los jóvenes, de la preparación de las comidas así como del orden de la casa. El padre es responsable de la producción agrícola que vende en el mercado para asegurar ingresos monetarios. Él deja a su mujer la tarea de administrar el dinero y hacer funcionar el hogar (pago de mensualidades, compra de productos manufacturados, vestimentas, útiles escolares de las niñas, etc.).

En términos de valores, la familia de Analía es muy apegada a la moral cristiana, que le da el sentido del compartir entre los miembros del núcleo familiar y de la solidaridad hacia la familia, el respeto de la jerarquía y de la “docilidad” necesarias para el cumplimiento de las tareas que resguardan, en última instancia, la “voluntad de Dios”. Por otra parte, esta moral se expresa en normas enmarcadas que llevan

a interiorizar la responsabilidad, a cumplirlas y a no actuar por temor a un castigo sino por efecto de *autorrestricción* (Elias, 2003).

Este contexto que, en el marco de la escolarización de Analía, supone un rigorismo educativo, está estrechamente correlacionado con las otras dimensiones de la socialización escolar. El proceso de socialización escolar pone en práctica una *trayectoria de éxito* que no está completamente realizada por los padres ni por los jóvenes pero que, de todos modos, constituye su resultado. Es la razón por la que los padres y alumnos intentan hacer lo mejor en el proceso de escolarización y poner más esfuerzo cuando perciben que el éxito es imaginable, y por lo tanto, posible.

No sé qué decirte sobre mis padres, si eran estrictos o no. Yo creo que... ¡yo creo que no! Ellos me dieron la libertad de elegir yo misma lo que creía que era bueno para mí... pero siempre ellos me decían cómo yo debía ser, cómo debía ser mi comportamiento; ellos me daban consejos y después yo sacaba mis conclusiones para que yo pueda elegir por mí misma lo que me convenía mejor. A veces mi papá era severo pero yo sabía que era por mi bien.

Por otra parte, nosotros éramos una familia católica... y desde que yo era chiquita mi mamá me enseñaba a rezar, ¡siempre! [risa], a la hora de levantarse, a la hora de acostarse, antes de comer, etc... Pero cuando creí yo tenía que hacerlo sola...

Yo era una niña tranquila y “cabezuda”, ¡las dos cosas! [risa]. A veces me gustaba ser traviesa pero cuando era el momento de hacer cosas serias, era tranquila. Me gustaba observar y aprender. Pienso que hay momentos para divertirse y otros para trabajar, para ser serios.

Yo salía muy poco con mis compañeras. Nadie me prohibía pero yo ponía en primer

lugar mis estudios y después, en segundo lugar, la diversión. Cuando era momento de estudiar, yo estudiaba. Los sábados y domingos salía con mis amigas, con mis compañeros y así. Nosotros salíamos de vez en cuando, de día, para hablar, pasearnos y así, pero hasta ahí, no más (Analía, 18 años, bachillerato obtenido, distrito de Belén, 30 de mayo de 2009).

Analía sentía la ética rigorista y los sacrificios de sus padres. Por otra parte, ella se hallaba rodeada del ambiente de atención que un hogar de campaña brinda a sus hijos, además de la seguridad familiar, tanto económica como moral, a la cual su madre aporta una contribución central. En cambio, en la ciudad y, especialmente, en los barrios segregados, la miseria lleva a las familias a luchar con menos tenacidad.

En la práctica, uno de los aspectos fundamentales del éxito escolar de jóvenes como Analía reside en el hecho de hallarse en un medio familiar que sepa revelarse rigorista a fin de compensar la falta de capital cultural y, también, en la construcción de las condiciones que permitan apropiarse de las informaciones relativas al proceso escolar.

LOS TRABAJOS DE LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE

Si las predisposiciones a los estudios resultan de estilos morales, lo que denominamos la “ética educativa”, éstas vienen de la disciplina de la repetición y la regularidad de actividades, lo que constituye la exigencia más importante en la escuela. Es lo que Bernard Lahire llama la “cultura escrita”: una *saber hacer* como aptitud y un *querer hacer* como actitud hacia el trabajo pedagógico (Lahire, 1993).

Estos elementos suponen la *experimentación* hecha por los padres para evitar, cuanto se pueda, el malentendido con los agentes de la escuela y construir así una *experiencia* del proceso escolar (Dubet, 1997). Esta dialéctica

experimentación-experiencia se vuelve para los jóvenes un indicador de lo que es posible esperar como éxito. Ahora bien, este índice no puede ser adquirido por los hijos sin el concurso de los padres. El esfuerzo de éstos constituye una restricción importante que expresa la eventualidad de un fracaso aterrador. Los hijos avizoran, entonces, estrategias de éxito, dejándose en gran parte guiar por las prácticas que sus familias trazan con más o menos habilidad (Gayet, 2004).

El *trabajo escolar en clase* es la condición necesaria del trabajo escolar de la casa, especialmente para los jóvenes de clases populares para quienes, a falta de materiales escolares suficientes, y a falta de hábito en búsquedas bibliográficas, la ausencia en una lección exige un esfuerzo doble para recuperarla. Los *trabajos en la casa* implican ejercicios de redacción y de operaciones; su objetivo es asentar e interiorizar el conocimiento y transponerlo a situaciones diferentes. Están también los trabajos de grupo, que se ejecutan en la casa de los alumnos y son corrientes en época de colegio.

El trabajo en clase tiene por objetivo la asimilación de las lecciones que acaban de ser explicadas, y son de orden individual y de orden colectivo: los trabajos individuales implican el manejo verbal y las operaciones lógico-matemáticas; los trabajos de grupo consisten en la resolución de problemas y en discusiones. Los trabajos individuales necesitan de las condiciones de orden y disciplina en el seno de la clase a fin de poder desenvolverse con un máximo de eficacia. Ello implica que los jóvenes estén predisuestos a trabajar en clase y respetar la autoridad del docente o interactuar sin perturbar a los demás (Van Zanten, 2001).

Existen tres estilos de trabajo que se realizan en clase: uno implica un *compromiso pasivo*, es decir, que requiere un trabajo pasivo de parte de la mayoría de los alumnos y una relación jerárquica entre profesores y alumnos. Este estilo de aprendizaje produce un efecto de arrastre de los estudiantes menos

hábiles, los menos eficientes. El segundo estilo de trabajo, que llamaremos de *compromiso activo*, implica una minoría de alumnos considerados como “inteligentes”, que llegan a comprender casi todas las lecciones sin dificultad y toman la iniciativa de trabajar. Estos alumnos preguntan cuando no comprenden, se ofrecen voluntariamente para resolver ejercicios en la pizarra, etc. El tercer estilo es el de la *indiferencia*; en este caso, una pequeña parte de la clase, que no constituye ni “malos” alumnos, ni alumnos “inteligentes”, no se “hace notar”, por el carácter más bien introvertido de sus agentes. Estos alumnos trabajan activamente o no hacen nada.

Estos tres estilos de trabajo constituyen, así, la expresión de la relación pedagógica y no dependen solamente del comportamiento de los alumnos; la forma con la cual el profesor desarrolla su curso es igualmente determinante. Un aspecto central es la actitud del docente vis-à-vis de la predisposición de los alumnos a trabajar en clase. La técnica de una docente observada consiste en exponer el uso de las teorías, las fórmulas y los métodos de resolución de los problemas. De esa manera, ella utiliza un lenguaje “complejo”, y la mayor parte del tiempo no percibe el nivel de comprensión y de escucha de los alumnos. Sus explicaciones son dadas en voz alta y el tiempo destinado a las preguntas durante el desarrollo de la clase es corto. La timidez de la mayoría de los alumnos les priva de participar.

Los trabajos escolares en clase se fundan, así, sobre el principio pedagógico que Bourdieu llamaba la “indiferencia a la diferencia”, es decir, sobre la única forma que adoptan los profesores para exponer las lecciones y transmitir el conocimiento, y que es aprovechada por los alumnos más hábiles, los que tienen una disposición heredada de su ambiente familiar (Bourdieu, 2005). Esta disposición puede ser adquirida por los “alumnos medios”, pero esto sucede de forma excepcional. En todo caso, como lo señala Lise Demailly, desde que los docentes

se representan la institución escolar como *heterogénea*, donde hay alumnos diferentes (debido a la escolarización de al menos algunos jóvenes de origen pequeño burgués) “la responsabilidad del progreso o de la ausencia de progreso del alumno es entonces lo más a menudo atribuido al medio familiar, al alumno mismo o al ‘sistema’” (Demailly, 1985: 106).

Los pocos jóvenes que han logrado transformar su escolaridad en verdadera oportunidad de aprendizaje son aquellos que son alentados por sus padres a “respetar la autoridad del profesor”, siendo éste percibido, antes que nada, como un “adulto al que hay que dirigirse con respeto”. Eso no significa que los hijos de estas familias no participen de ningún alboroto ni conversen en clase, pero cuando el docente les solicita que se callen y se concentren, eso basta para captar su atención sin amenaza suplementaria de sanción (lo que, al contrario, se hace necesario para los alumnos denominados “perturbadores”).

Los jóvenes provistos de una ética educativa rigorista tienen menos dificultades para hacer frente a sus responsabilidades, mientras que los jóvenes no provistos de esta ética ven en los trabajos realizados en clase una “pérdida de tiempo”. El trabajo escolar se desenvuelve en dos ritmos, dependiendo de las materias y de los docentes: uno, basado en el silencio, durante el cual los “buenos” alumnos se involucran y ejecutan con bastante eficacia las tareas solicitadas; y otro, que se desenvuelve en los momentos de charlas, incluso de alborotos, donde los alumnos intermedios y los malos están involucrados.

Para Fernando y para Analía, dos buenos alumnos escolarizados en Ricardo Brugada y Belén, respectivamente, el hecho de prestar una atención sostenida a la clase no constituye una dificultad, ya que el trabajo en clase y el trabajo de refuerzo de conocimientos efectuado en la casa están ligados por un círculo virtuoso que les lleva a comprender mejor las lecciones siguientes:

Para mí los estudios eran fáciles. En [el colegio] “Dahlquist”, si participabas en las clases comprendías todo y eso bastaba... en todo caso, para mí era así, no había necesidad de estudiar mucho, era necesario solamente volver a leer y después pasar los exámenes. Al terminar la mañana de clase, en el colegio yo volvía a leer cuando llegaba a mi casa, pero no era necesario que yo estudié todo, del inicio al fin. En la clase yo retenía la mayor parte de las lecciones y después volvía a leer y ya estaba.

En cuanto a los profesores, no había profesores “argeles” [duda]. Había profesores estrictos, ¡eso sí! Teníamos miedo de algunos profesores porque eran estrictos, exigían atender en clase y así... Yo digo que por eso había alumnos que tenían miedo de ellos. Pero yo siempre atendía en clase, entonces para mí no era para nada un problema que ellos sean estrictos (Fernando, 18 años, bachillerato obtenido, barrio Ricardo Brugada, 16 de abril de 2009).

El trabajo del profesor para ordenar la clase, y especialmente para apoyar a los alumnos deseosos de trabajar, implica un esfuerzo constante de llamado al orden. Esta dimensión participa plenamente del oficio de docente y constituye incluso la condición de posibilidad de su “legitimidad”, ya que su autoridad como docente dependerá, en una gran medida, de la adhesión de los alumnos a las normas de la disciplina, es decir, de su reconocimiento como legítimas y adecuadas (Bénatouil, 1997).

Es la relación entre la dimensión técnica del trabajo escolar en clase y su dimensión normativa la que conviene subrayar aquí. Para ciertos alumnos, el buen desenvolvimiento de la escolaridad es el resultado de la interiorización de esta relación con la casa, que se fortalece después en la escuela. Una de las causas del fracaso o, dado el caso, del rezago, reside en la contradicción que existe en algunos alumnos entre las buenas predisposiciones al trabajo y

la exigencia del trabajo en sí mismo. Ahora bien, esta relación supone cierta arbitrariedad evaluativa; en efecto, los alumnos calificados como “medios” llegan a menudo a trabajar en un cierto respeto de las normas y concentrándose correctamente, pero el esfuerzo de esta dedicación no se ve recompensado en la evaluación, que está la mayor parte del tiempo basada sobre prejuicios y códigos instituidos por los docentes.

Para lograr la participación, los alumnos me respetan, así de simple... Puede ser porque yo les digo al inicio del curso que ellos quieren molestar, pueden salir, que yo no puedo obligarles a quedarse en mi clase ni hacer cosas con las que ellos no están de acuerdo [dar clases]... A menudo yo les pregunto: “¿por qué vienen ustedes a la escuela?”, y ahí algunos me dicen: “porque mis padres quieren” o “porque yo quiero aprender”. A menudo me dicen: “yo vengo a la escuela porque mis padres me obligan”. Entonces yo digo a los alumnos que no tienen “interés” que pueden salir, que yo no quiero que se queden si ellos van a molestar en la clase.

¡Yo soy muy estricta! Yo puedo mostrarle [tiene una carpeta de la cual saca una lista de indicadores de desempeño en áreas específicas y según objetivos, y un calendario para cada grado. En cada lista están los nombres de todos los estudiantes de la clase]. Yo tengo mi “Registro semanal de aprendizaje”, que es el conjunto de indicadores de los cursos de matemáticas y de física. En él tomo nota de los alumnos que cuentan con sus materiales de apoyo y de los que no lo tienen. Contar con los materiales es la primera cosa; la otra cosa es entregar los deberes en el tiempo previsto y finalmente la tercera es la participación en clase. O sea, estos indicadores son indicadores de responsabilidad.

¡Yo evalúo cada día! ¡Cada día! Aquí tengo mis listas. Cuando los alumnos vienen en

clase o cuando faltan, yo anoto paso a paso, todos los días. Yo tengo una lista de controlar diario y otra mensual. Al mismo tiempo yo trabajo con el personal de “orientación” y yo lo digo, yo lo hago con gusto pero es siempre el profesor quien es el más controlado por la dirección. ¿Usted ve aquí? Están los alumnos, los problemas en las clases, el desarrollo de las lecciones, etc. (Elba, docente de matemática y física, colegio “Juan R. Dahlquist”, 2 de junio de 2009).

El trabajo escolar en clase puede, por otra parte, ser realizado en grupo. En este caso, los alumnos reflexionan mejor sobre temas dados y resuelven más fácilmente los problemas planteados. Ciertamente, el docente debe estar presente para seguir el trabajo en grupo y hacer de modo que las actividades no atenten contra la disciplina en clase, pues este formato de aprendizaje se presta al desbordamiento y la perturbación, y pone en riesgo el logro de los objetivos de la enseñanza.

En tres observaciones realizadas de la clase de lengua y literatura castellana en el colegio “Juan R. Dahlquist” de Asunción, constatamos cierto entusiasmo de parte de los jóvenes para el trabajo en pequeños grupos. Discutían sobre los ejercicios relativos a temas literarios y uno tomaba notas para resumir la opinión de los demás al resto de la clase y promover así una discusión general. La profesora se mostró respetuosa de las opiniones individuales, tolerando incluso algunas bromas en el marco de estos ejercicios.

Este estilo de trabajo en grupo, que llamaremos *participativo*, es más corriente en esta materia que en matemáticas, en la cual se lleva a cabo cuando se discuten colectivamente problemas y ejercicios que involucran la confrontación entre varias soluciones; para otro tipo de ejercicios, los trabajos son más bien individuales. Por consiguiente, aunque el trabajo escolar llamado “de grupo” tenga la preferencia de los estudiantes, no es el que prevalece. A menudo domina un estilo

centralizado, en el cual solamente dos o tres alumnos participan activamente en la clase mientras que los otros miran y escuchan sin decir nada. Una vez más, es al docente a quien le incumbe regular la implementación de estos diferentes estilos de deberes en clase y estas diferencias de involucramiento.

En lo que concierne a los deberes escolares de la casa, el análisis debe hacerse en dos tiempos: el primer tiempo concierne a los trabajos escolares realizados por los alumnos en el curso del programa de estudios de la escuela primaria. Se trata de un momento fundamental para el aprendizaje, ya que es en el curso de este periodo que los alumnos adquieren el hábito de trabajar, o sea, su “oficio de alumno” (Perrenoud, 1994). Los padres que acompañaron a sus hijos a este estadio han podido no solamente aportarles la ayuda necesaria en la construcción del conocimiento sino igualmente inculcarles un *sentido del deber*, es decir, han establecido en la conciencia de los niños que el aprendizaje escolar resulta de la relación entre la enseñanza en la escuela y el trabajo en la casa.

Las experiencias de los jóvenes del barrio Ricardo Brugada hablan del carácter determinante de este proceso, fuente del clivaje entre los que han adquirido la disciplina del trabajo desde la infancia y aquellos para quienes los deberes escolares son siempre vividos como una suerte de “penitencia”. Más concretamente, en ciertas familias donde se cuenta con numerosos miembros escolarizados, se constata que uno de los padres ha trabajado con el primer joven escolarizado (generalmente el mayor) y que estableció con él un horario y un método para hacer los deberes solicitados por los docentes.

Es común que los padres ignoren la mayoría de las reglas de gramática, de sintaxis y de conjugación en el ámbito de la lengua escrita y que no conozcan mucho más que las operaciones complejas de aritmética, la teoría de números, el álgebra y la geometría.

Mis padres me apoyaban cuando yo hacía mis tareas en la casa. Hay que decir que mis padres me imponían un horario. Una vez que yo llegaba a la casa de la escuela, yo tenía derecho de jugar solamente una hora y enseguida yo debía estudiar. Si yo no entendía alguna cosa, ellos me ayudaban. Mi papá, sobre todo, era el que me ayudaba más, que controlaba más mis deberes. Casi siempre él se sentaba conmigo, solamente para mirarme, sin hacer mis deberes conmigo, pero eso era cuando yo no entendía algunos temas. Mi mamá se iba a las reuniones de padres en el colegio porque mi papá trabajaba durante el día y no se podía ir...

Todo eso era en la escuela primaria. En el colegio yo trabajaba solo, me volví independiente. Yo aprendí cierta disciplina y mis padres no se preocupaban más. Lo que teníamos como tareas escolares para trabajar en la casa yo trataba de hacerlo solo... de última yo me iba a la biblioteca o le pedía ayuda al profesor. Pero en general yo hacía todo sin la ayuda de nadie (Fernando, 18 años, bachillerato obtenido, barrio Ricardo Brugada, 16 de abril de 2009).

La ayuda de los padres, tratándose de los más hábiles en las materias enseñadas en la escuela, consiste en examinar el cuaderno de trabajo del alumno. Ellos abordan así los conocimientos incorporados durante la jornada y sacan de la lectura los métodos, las reglas y las fórmulas que les permitirán ayudar a sus hijos en sus deberes.

Dado que el sistema educativo históricamente ha favorecido una escolarización más prolongada de los varones que de las mujeres, esto hace que sean generalmente los padres los más preparados para aportar el apoyo escolar a sus hijos. En contrapartida, la organización del mercado de trabajo, que implica que los varones trabajen a menudo fuera de su domicilio, les priva de poder cumplir con

esta tarea. Por tanto, son las madres quienes se quedan con los hijos para acompañarlos en sus deberes.

Para los jóvenes que se benefician del acompañamiento de sus padres, el trabajo escolar puede hacerse de dos maneras: la primera consiste en un acompañamiento por la madre, ya sea que ésta conozca o no los contenidos de las lecciones y deberes. La segunda consiste en asegurarse que el hijo trabaje bien durante la jornada a fin de que el padre pueda controlar, a su vuelta, el trabajo realizado con anterioridad.

Este esquema, que es el más corriente en el seno de las familias donde se realiza el seguimiento de los deberes, no es aplicado en todos los casos. A veces es la madre quien trabaja con el joven y quien, en desmedro de su desconocimiento de los contenidos, adquiere también conocimientos elementales, lo que le permite comprender lo que hace su hijo. Otras veces los padres solicitan ayuda a los hermanos mayores, en caso de que estén disponibles. En otros casos, en el que el padre no está formado suficientemente, ambos padres están obligados a confiar en su hijo la buena ejecución de los deberes y pueden favorecer a este último alentándolo a trabajar con algún compañero reconocido como “buen alumno”. Y dado el caso, en las situaciones en las que los padres constatan que su hijo tiene necesidad de ser apoyado y que ellos no disponen de las competencias para hacerlo, pagan el servicio de profesores particulares para evitar el fracaso escolar. Esto, empero, es poco corriente.

Así, un elemento central que marca fuertemente la relación de la escuela con los jóvenes es la condición económica de la familia, ya que de ella dependerá la posibilidad de permanecer en la casa para ejecutar los deberes de escuela y de beneficiarse de la ayuda de cualquiera de los padres, a menudo de la madre. La precariedad económica de ciertas familias es tan grande que priva a los padres de la posibilidad de que sus hijos vayan a la escuela y que

se provean de las capacidades requeridas para el éxito. El fracaso escolar se vincula entonces, más que con la mala voluntad, con la escasez de capital cultural y el desconocimiento del proceso escolar (Bourdieu y Passeron, 1964).

Así por ejemplo, en el caso de Lidia, que es de una familia monoparental (presencia exclusiva de la madre) y pobre, el “sentido del deber” y del trabajo en la casa han sido de todos modos adquiridos en razón del interés de la madre, que trabaja durante la jornada, en el progreso de los estudios de su hija. Lidia nos asegura que ella trabajaba con su hermana mayor y que su madre la supervisaba al final de la jornada, incluso de manera bastante torpe, ya que no poseía mayores competencias. El hogar de Lidia conoció grandes dificultades económicas y ella, aún pequeña, estuvo a veces obligada a ayudar a su madre en su ocupación principal, a saber, el empleo doméstico. Estas dificultades, sin embargo, parecen haber alentado a Lidia en su deseo de estudiar, ya que declara haber visto, en el esfuerzo de su madre, una prueba de ternura y un empuje para avanzar.

Cuando yo era chica estudiaba después de llegar de la escuela, no siempre pero sí estudiaba. A veces jugaba... pero mi mamá me decía de hacer mis deberes cuando yo regresaba. En los deberes, bueno, yo llegaba, tomaba mi cuaderno anotador y volvía a leer, después yo tomaba mi cuaderno de “deberes” y ahí yo trataba de hacer los ejercicios que nos dieron en la escuela. Así era en las materias “leídas”... Con las matemáticas yo debía mirar los ejercicios que habíamos trabajado en clase y después yo trataba de repetirlos y así aprender de memoria... No siempre trabajaba directamente en mi cuaderno de “deberes”, eso dependía, a veces, cuando yo estaba segura de lo que yo iba a escribir, sí. Si no, yo hacía antes la tarea en una hoja de “borrador” y después yo pasaba en el cuaderno de deberes.

Mi mamá me decía siempre que la primera cosa era estudiar, que yo debía dejar todo para estudiar. Ella controlaba mis cuadernos, si yo hacía mis deberes de la escuela, si estaban todos completos o si me faltaba alguna cosa; siempre ella me preguntaba si yo traía deberes y si yo le respondía sí, y bueno... ella me decía de dejar lo que yo hacía, que yo comience haciendo mis tareas de la escuela. Si era la época de los exámenes, ella me obligaba a estudiar. Yo estudiaba sola... bueno, también estudiaba con mi mamá... A veces yo salía para estudiar con mis compañeras pero antes que oscurezca (Lidia, 18 años, bachillerato obtenido, barrio Ricardo Brugada, 24 de abril de 2009).

Subrayamos finalmente que el barrio Ricardo Brugada, siendo una zona donde la pobreza toca a la mayor parte de la población, el lugar conferido a los hijos en el hogar es variable. Como se ya se dijo, la ética educativa anti-juvenil está presente en las familias extremadamente pobres, para las cuales uno de los indicadores de su situación social es justamente el hecho de hacer trabajar a sus hijos.

En estas familias, la duración de la escolarización corresponde a un corto periodo cuyo objeto es conformarse con la obligación establecida por el Estado de escolarizar a los hijos en el nivel básico e, igualmente, aprender a leer y a escribir, lo que constituye objetivos suficientes. La falta de ayuda de estas familias a sus hijos en los estudios implica, además de una cuestión coyuntural, el resultado de una vida transcurrida en la pobreza, la veleidad de los estudios y cierto *finalismo de clase*.

El hecho de que los alumnos hayan tenido la compañía de sus padres en la casa cuando eran pequeños les confiere, acto seguido, una *autonomía pedagógica*. En cambio, los que no se han beneficiado de esta posibilidad deben ser acompañados incluso cuando grandes, lo que es evidentemente más difícil en razón, por una parte, de la falta de tiempo de los padres y, por la otra, de la difícil conciliación entre

el control parental y la independencia deseada por los jóvenes; con ello queda sellada su *heteronomía*. De hecho, los alumnos con dificultad escolar no son acompañados por sus padres, y avanzan a lo largo de los años sobre un camino de fracaso.

Podemos igualmente notar que tratándose de los deberes escolares, los alumnos se reagrupan más bien por redes de interconocimiento. Este hecho señala la importancia de la confianza y de la amistad en la escolarización de los jóvenes colegiales, es decir, la importancia de los lazos sociales. La socialización escolar conduce a constituir sujetos que pueden sentirse aceptados en un plan de amistad, a construir un sentimiento de pertenencia al barrio y, por este hecho, a constituirse como sujetos autónomos. Hay conflictos en el seno de los grupos, pero éstos no se desbordan cuando conciernen a los amigos.

En el caso del distrito de Belén, la mayoría de los padres desconocen la escuela, mientras que este fenómeno es menos general en Ricardo Brugada. En ese distrito la mayoría de los jóvenes permanece en la casa, no sale a trabajar ni intenta contribuir en la economía del hogar. En las familias campesinas es muy marcada la disyuntiva entre dejar que las dificultades invadan un terreno cada vez mayor y “hacer de la necesidad una virtud”.

Analía, de origen campesino, halló dificultades económicas ya que su familia pertenece a las clases desfavorecidas de la zona: su padre es agricultor minifundista y, al igual que la madre, hizo pocos estudios. En cambio, ambos aprendieron, a través de los contactos que pudieron hacer en el curso de sus vidas con los habitantes de la ciudad de Concepción, la importancia de la educación. En esa ciudad tuvieron ocasión de constatar que éste es el único medio de ascensión social en la sociedad local, abierta a los campesinos y sus familias. Por este hecho los padres hacen lo que pueden para que sus hijas saquen el mejor provecho posible de la escuela. El acompañamiento del trabajo escolar en la casa no es

un hecho excepcional; al contrario, la madre de Analía cuenta que no conocía “esas cosas” pero intentaba ayudarla:

Yo me informaba con los profesores o con las profesoras para que nos expliquen las lecciones que no entendíamos. Yo hacía lo mismo cuando ella era más grande pero con los buenos alumnos... yo le apoyaba para que ella estudie con sus compañeros y que puedan aprender las cosas que Analía no entendía ella sola (Amanda, madre de Analía, distrito de Belén, 30 de mayo de 2009).

Analía estaba motivada a trabajar sola en la casa y sus padres velaban para ofrecerle las mejores condiciones. Si el sentido de la autonomía pedagógica e intelectual es una de las condiciones más importantes para tener éxito en el transcurso del programa de estudios, Analía, alentada especialmente por su madre, lo desarrolló suficientemente.

De entre mis padres, la que trabajaba conmigo era mi mamá más bien porque mi papá no se quedaba en la casa. Él trabajaba, salía para una cosa u otra, se movía mucho, mientras que era ella la que se ocupaba de mí. Siempre cuando había alguna cosa que yo no entendía, yo le pedía y si ella podía, me respondía... si no, ella me aconsejaba de ir en la casa de otras personas, para que me ayuden y así yo podía aprender.

Pero eso fue solamente durante un periodo porque ella debía acompañarme cuando nosotros íbamos a la casa de mis compañeros de escuela para que ellos me ayuden. Ella debía esperar y después me debía traer de vuelta a la casa... y es lejos el “pueblo” de nuestra casa... Entonces, como ella tenía muchas cosas que hacer, me alentaba a hacer el esfuerzo de arreglarme sola nomás.

Cuando era más grande, ya trabajaba sola... a veces cuando había trabajos en grupo, mis

compañeros de colegio venían a mi casa o yo me iba a casa de ellos, pero yo me arreglaba sola ya. Mi mamá, claro, controlaba mis horarios y era todo. Jamás tuve problemas con eso (Analía, 18 años, bachillerato obtenido, distrito de Belén, 30 de mayo de 2009).

Al igual que los hijos de inmigrantes en países desarrollados, para quienes el éxito implica un objetivo muy importante y que presupone un trabajo serio, para los jóvenes de la campaña paraguaya, comprometidos en la búsqueda del éxito, éste también “funciona como una norma en el sentido pleno del término... El compromiso en el trabajo escolar aparece como una disciplina a la cual es necesario conformarse porque se tiene una ‘deuda’ para con los padres” (Zéroulou, 1988: 463).

Cuando los jóvenes se vuelven “colegiales”, algunos trabajan de manera autónoma, respetando los horarios y adoptando una disciplina de trabajo mientras que otros hacen sus deberes sólo para responder a la exhortación de los docentes. Éstos, a su vez, identifican y clasifican a los alumnos según las etiquetas de “dedicados” y “dejados”, que se convierten en los criterios implícitos de evaluación. Dichas etiquetas implican, a su vez, los resultados obtenidos en los exámenes, que en un largo proceso de construcción de jerarquías escolares, separan a los alumnos eficientes de los alumnos *medios*, es decir, los de rendimiento óptimo de aquellos cuyo desempeño es más bien mediocre.

EXAMEN Y RELACIÓN CON EL EXAMEN

Entre los elementos del proceso de construcción de la relación con la cultura escolar y los factores que determinan las *diferencias* de éxito entre los alumnos, conviene tomar en cuenta un tercer aspecto, ligado a los precedentes: el modo con el que los alumnos se preparan para los exámenes y su modo de comportarse durante las pruebas.

El vínculo entre el desarrollo normal de la escolaridad y una relación lograda con la selección escolar, no es mecánico. Entre los alumnos de nivel medio, quienes gracias a su trabajo en la casa aseguran el aprendizaje de las lecciones antes de los exámenes, algunos tienen dificultad en aprobarlos. En su caso, si el aprendizaje se realiza para el propósito de afrontar las evaluaciones, el conocimiento no puede ser objetivado en los tests. Ellos perciben una presión ligada al riesgo de fracaso y, en su deseo de responder al conjunto de preguntas del examen, no alcanzan a ordenar los conceptos, las fórmulas y los esquemas durante las pruebas.

En general los estudiantes que tienen necesidad de más tiempo para aprender y para llegar a comprender e interiorizar los “núcleos de conocimiento”, son aquellos cuyo acompañamiento parental es poco eficaz, así como aquellos cuya falta de organización del trabajo obliga a hacer más esfuerzo en los deberes en la casa. En cambio, los que se benefician de un acompañamiento eficaz de sus padres y que aprendieron a organizar su trabajo en un ambiente lo menos perturbado posible, llegan a dominar las materias y los contenidos y a elaborar cierto esquema de aprendizaje que les ayuda en los exámenes.

Yo ayudaba a Fernando en sus deberes, yo le acompañaba y le controlaba. Cuando él estaba todavía en la escuela, nos preocupábamos de él, siempre. Él hacía sus deberes y yo controlaba cuando llegaba de mi trabajo. Fernando siempre fue “excelente”, hasta terminar sus estudios. Cuando tenía algún problema, se iba a la biblioteca o a estudiar con algún compañero. Se sacrificó los primeros años pero en los últimos años ya le era fácil. Él estaba tranquilo cuando era época de exámenes, ya repasaba nomás y se iba a rendir (Carlos, padre de Fernando, barrio Ricardo Brugada, 16 de abril 2009).

Por otra parte, los profesores establecen un pacto tácito con estos alumnos que trabajan

tan bien en la clase como en la casa. Se les otorga el derecho de hacer “pequeñas preguntas” durante las pruebas, lo que les confiere una ventaja respecto de sus compañeros. A la hora de la evaluación escrita, esta “connivencia” entre buenos alumnos y docentes supone una “preferencia” manifiesta, ciertamente de una manera encubierta pero no por ello menos real, y otorga seguridad ante el estrés generado por el examen. Ciertos alumnos que tienen éxito en los exámenes no son a menudo los mejores, pero dado que la evaluación no reposa exclusivamente en las pruebas sino también en los juicios extra-evaluativos de los docentes, se vuelven *buenos examinados*.

Éstos revelan el hecho de que la selección escolar no es ni neutra ni imparcial. Al contrario, el examen es la expresión del “ritual” de un proceso de evaluación más amplio, implementado por los docentes, y que durante todo el año escolar constituye una prueba de perseverancia y resistencia de cara a la selección general (Bourdieu y Passeron, 1968). La distinción hecha por Bourdieu entre las “desigualdades de selección” y las “desigualdades ante la selección” pone de manifiesto el proceso por el cual la igualdad formal de todos los alumnos en el momento de las pruebas escolares revela una desigualdad real de disposiciones previas: diferencias y jerarquías entre los alumnos en términos de actitudes y de aptitudes, juzgadas antes del examen como “correctas” o “incorrectas” por los “jueces de selección” (Bourdieu y Passeron, 1970).

Para los alumnos que presentaban *dificultades de socialización escolar*, los exámenes constituyen casi “fatalidades”, por dos razones: la primera responde al hecho de que ellos perciben un desfase entre lo que es aprendido durante los cursos y lo que es demandado en los exámenes. La segunda razón se explica por el temor hacia ciertos docentes.

Para algunos jóvenes la selección escolar se refiere no solamente al fracaso en los exámenes ni a la imposibilidad de obtener el bachillerato, sino también al hecho de seguir una carrera

diferente a la que aspiraron inicialmente, ya que el fracaso en las pruebas escolares arrastra el rezago y, a menudo, la deserción. En el caso de Gisela, ella continuó sus estudios en formación comercial aunque aspiraba a estudiar finanzas. Reconoce que en esta disciplina el empleo de las matemáticas es inevitable y que ella había tenido experiencias desfavorables en exámenes de esta asignatura. Si bien a Gisela le gustaban las matemáticas y además tenía calificaciones relativamente aceptables, los exámenes en la época de colegio eran imprevisibles y temía malograrlos, lo que la condujo a optar por una carrera donde las matemáticas se utilizan con menor frecuencia. Esta decisión se explica porque ella no quería fracasar en el ingreso a los estudios superiores.

El estudio revela una actitud ante la evaluación y el hecho de que la selección escolar es, antes que nada, un proceso de producción de jerarquías de excelencia en el que los alumnos se sienten parte. Existen dos estilos de toma de examen a los alumnos por los docentes: uno que responde a un cierto *igualitarismo*, en el cual los profesores tratan al máximo de evaluar a los chicos según su desempeño en los exámenes —y que otorgan un sentimiento de seguridad a los alumnos—; y otro que responde a un cierto *elitismo*, que lleva a los profesores a evaluar a los alumnos no solamente según los resultados de las pruebas, sino también según las etiquetas escolares, suscitando en algunos jóvenes un cierto temor ante los exámenes.

En la construcción de jerarquías escolares, la selección a través de las pruebas no es sino el corolario de los procesos de evaluación escolar. En efecto, la evaluación no responde solamente al desempeño de cada alumno sino que depende también del modo en que los docentes perciben a los jóvenes. Hay, de hecho, una gradación de los alumnos, implementada por los docentes, donde los excelentes están situados en el más alto nivel de la escala y los alumnos con dificultad, abajo. De estos últimos, ciertos docentes no ocultan su prejuicio,

los consideran desprovistos de “talento”, rozando incluso la categorización de “infancia anormal” (Muel, 1975). Los jóvenes, en consecuencia, suponen no tener la “aptitud” necesaria para las pruebas ni la “actitud” para afrontarlas sin temor, alegando que, por el azar, no se ubican entre los estudiantes “inteligentes”.

CONCLUSIÓN: PRINCIPALES HALLAZGOS

Los principios que rigen las prácticas escolares se basan en valores y normas propias del orden institucional de la escuela, los que pueden favorecer una trayectoria de éxito educativo si tienen afinidad electiva con la ética educativa aprendida en la familia, que apunta a incorporar una disposición al trabajo, a la autonomía pedagógica y la confianza de sí durante los procesos de selección escolar.

El trabajo escolar en clase es la condición para el trabajo escolar en la casa; este último implica ejercicios de redacción así como de operaciones, y su objetivo es la interiorización de una relación con el conocimiento por medio de la práctica. Por tanto, estos trabajos resultan en una experiencia educativa familiar y habilitan o restringen a los jóvenes a procurar y alcanzar el éxito escolar.

Los jóvenes que requieren un tiempo mayor que la media para aprender son aquellos cuyos padres participan poco en su proceso educativo y, por tanto, a quienes les requiere mayor esfuerzo la interiorización, no sólo de los conocimientos, sino de las habilidades y capacidades que la escuela espera. Los jóvenes que reciben el acompañamiento de sus padres aprenden a organizar su trabajo, protagonizan su aprendizaje y manejan las asignaturas.

Los jóvenes que han logrado transformar su escolaridad en verdadera oportunidad de aprendizaje tuvieron éxito porque asimilaron, además, un compromiso con la institución escolar, y fueron alentados por sus padres a continuar sus estudios. Estas condiciones involucran tanto el desarrollo de una ética en la socialización familiar como la construcción

de una disposición durante el proceso educativo, tendientes a reforzar las cualidades para el éxito escolar, o bien, para orientarse hacia el rezago o la deserción.

Las familias cuyos hijos adquirieron progresivamente una ética educativa rigorista tienen menos dificultades en hacer frente a sus responsabilidades escolares, lo que desemboca en un *habitus* escolar marcado por la autonomía pedagógica. Las familias donde la laxitud caracterizó la socialización y la ética educativa apuntó a una temprana independencia de los jóvenes, la *heteronomía* pedagógica fue su corolario.

Los docentes identifican esta diferencia y clasifican a los alumnos según etiquetas que se superponen con los criterios de evaluación

de los alumnos, de modo que los resultados de los exámenes hallan su correspondencia con las jerarquías escolares de excelencia, que separan a los alumnos adecuados al orden institucional de los que, irregulares y menos dóciles, se vuelven imprevisibles en su actitud hacia la institución.

Es claro que la evaluación no depende solamente del desempeño de los alumnos, sino de la imagen que la escuela tiene de éstos. La excelencia escolar es la consagración de una ética adecuada a la cultura escolar por la que los jóvenes indican, más con su actitud que con su aptitud, la legitimidad de una jerarquía sin la cual la institución educativa no tendría la prerrogativa de ejercer su función moral en medios sociales desfavorecidos.

REFERENCIAS

- BÉNATOUÏL, Thomas (1997), "Les rapports à la norme pédagogique. Le cas des SES", *Revue DEES*, octubre, núm. 109, pp. 56-78.
- BERNSTEIN, Basil (1989), *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1968), "L'examen d'une illusion", *Revue Française de Sociologie*, vol. 9, núm. 1, pp. 227-253.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproduction. Éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, París, Éditions de Minuit.
- DEMAILLY, Lise (1985), "Contribution a une sociologie des pratiques pédagogiques", *Revue Française de Sociologie*, vol. 26, núm. 1, pp. 96-119.
- DUBET, François (dir.) (1997), *École, familles. Le malentendu*, París, Textuel.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, París, Éditions du Seuil.
- ELIAS, Norbert (2003), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.
- GAYET, Daniel (2004), *Les pratiques éducatives des familles*, París, Presses Universitaires de France.
- LAHIRE, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- MILLET, Mathias y Daniel Thin (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, París, Presses Universitaires de France-Le lien social.
- MUEL, Francine (1975), "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 1, núm. 1, pp. 60-74.
- PERCHERON, Annick (1985), "Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants", *Revue Française de Science Politique*, vol. 35, núm. 5, pp. 840-891.
- PERCHERON, Annick (1991), "La transmission des valeurs", en François De Singly, *La famille. L'état des savoirs*, París, Éditions de la Découverte.
- PERRENOUD, Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, París, ESF Éditeur.
- PERRENOUD, Philippe (2003), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Barcelona, Morata.
- SEGALEN, Martine (2000), *Sociologie de la famille*, París, Armand Colin.
- TENTI Fanfani, Emilio (2007), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- TERRAIL, Jean-Pierre (2002), *De l'inégalité scolaire*, París, Éditions La Dispute.
- VAN Zanten, Agnès (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, París, Presses Universitaires de France-Le Lien social.
- ZÉROULOU, Zaïhia (1988), "La réussite scolaire des enfants d'immigrés: L'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIX, núm. 3, pp. 447-470.

El portafolios formativo

Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia

MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA* | ELIA GUTIÉRREZ MARTÍNEZ**

Se presentan resultados de una investigación cualitativa titulada “El portafolios como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria”, que se realizó en una universidad pública ubicada en la Ciudad de México. El propósito central del texto es mostrar qué tipo de procesos de reflexión y autoevaluación generó en los docentes la construcción de su propio portafolios. Entre otras cuestiones, se menciona qué pasos se siguieron para el diseño del portafolios, y la forma en que se condujo un seminario taller que permitió llevar a la práctica la construcción del portafolios por cada uno de los participantes. Se definen los supuestos teóricos en que se fundamentó el trabajo y se exponen ciertos hallazgos, que tienen que ver con los procesos de reflexión que realizaron los docentes y que les permitieron autoevaluar su trabajo e implementar algunos cambios para su mejoría.

Palabras clave

Portafolios formativo
Docencia
Evaluación
Reflexión
Autoevaluación

This paper presents the results of a qualitative research study entitled “The portfolio as an innovative resource for assessing and improving university education,” which took place in a public university located in Mexico City. The main objective of the paper is to present the type of reflection and self-assessment processes that resulted from the teachers building their own portfolios. Among other issues, the paper covers the steps followed in the design of the portfolios, along with the form in which the workshop on individual portfolio design was implemented for each of the participants involved. The theoretical assumptions upon which the work was based are defined and certain findings associated with the thought processes undertaken by the teaching staff—with regard to the self-assessment process—are covered, along with the resulting changes implemented with a view to improving their work.

Keywords

Training portfolios
Teaching
Evaluation
Reflection
Self-assessment

Recepción: 12 de junio de 2012 | Aceptación: 29 de octubre de 2012

* Doctora en Educación, docente-investigadora titular “C” de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Miembro investigador del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes con sede en la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación y docencia: estudio y evaluación del sistema modular que se imparte en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana; la evaluación de la docencia y la enseñanza; la metodología de investigación cualitativa. Publicaciones recientes: (2013, en co-coordinación con F. Díaz-Barriga), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Díaz de Santos; (2013, en coautoría con E. Gutiérrez Martínez), “El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 6, núm. 2, pp. 88-108. CE: isabel.arbesu@gmail.com

** Doctoranda en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabajó el tema de evaluación con portafolio docente. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con M.A. Arbesú), “El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 6, núm. 2, pp. 88-108; (2012, en coautoría con M.A. Arbesú), “El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 53-69. CE: eliza74_zapa@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Hoy en día es común hablar de que los portafolios son un recurso innovador tanto para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como para la formación y evaluación de los docentes. También es frecuente reconocer que los portafolios, cuando se encuentran asociados a la figura del estudiante, le permiten a éste una toma de conciencia autorreguladora, y cuando se vinculan con la del docente le facilitan promover actividades de evaluación y formación (Kilbane y Milman, 2003).

Los portafolios docentes se han venido utilizando hace varias décadas en Estados Unidos y Canadá. Desde los años noventa, en el contexto europeo, y en nuestro medio hace aproximadamente una década, este recurso ha ido cobrando importancia. A grandes rasgos se puede decir que en todos estos ámbitos los portafolios se han empleado generalmente como una forma de certificación o acreditación de los docentes; sin embargo, cada vez es más frecuente que dichas herramientas se orienten a la comprensión y mejoramiento de la enseñanza, debido a que su uso favorece diversos procesos de reflexión y autoevaluación en los docentes.

Se coincide con Rigo (2012) en cuanto a que aún no se dispone de evidencias categóricas sobre cómo y en qué medida se realiza esta mejoría, en particular dentro del contexto latinoamericano, en donde las propuestas y las experiencias todavía no son suficientes. También es importante conocer de primera mano, a través de la literatura especializada, los alcances que han tenido los portafolios en la educación, tanto en el ámbito de los logros obtenidos como en las fallas reportadas.

En este sentido es pertinente presentar en este artículo resultados de un trabajo de investigación de tipo cualitativo titulado “El portafolios como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria”, el cual se llevó a cabo en una universidad pública ubicada en la Ciudad de México. El

estudio tuvo dos objetivos: 1) promover diversos procesos de reflexión y autoevaluación en los docentes por medio de la realización de un portafolios de tipo formativo; 2) indagar de qué manera el portafolios permite que los profesores identifiquen logros y problemas en su enseñanza, con la intención de mejorarla.

La mayor parte de las preguntas que guiaron el estudio se enfocaron en conocer la docencia y su puesta en práctica a partir del empleo del portafolios; otras tuvieron que ver con las potencialidades que implica su uso. En este segundo aspecto es en donde se centra el presente artículo, debido a que el propósito del texto es mostrar qué tipo de procesos de reflexión y autoevaluación generó en los docentes la construcción de su propio portafolios.

Entre otras cuestiones, se menciona qué pasos se siguieron para el diseño del portafolios, y la forma en que se condujo un seminario taller que permitió llevar a la práctica la construcción del portafolios por cada uno de los participantes. También se definen los supuestos teóricos en que se fundamentó el trabajo y se presentan ciertos hallazgos, los que, como se dijo antes, tienen que ver con procesos de reflexión que llevaron a cabo los docentes y que les permitieron autoevaluar su trabajo e implementar algunos cambios para su mejoría.

El documento se divide en cuatro grandes apartados, además de esta introducción y las conclusiones: en el primero se habla de los antecedentes del portafolios en la educación, sus distintos tipos y sus principales cualidades, así como sus posibilidades como alternativa de evaluación; en el segundo se discuten los fundamentos teóricos que sustentaron el estudio; el tercero explica el procedimiento metodológico, en el que se detallan los contenidos del portafolios, la organización de un seminario taller para que los profesores construyeran sus portafolios y algunos relatos tomados de los propios portafolios de los docentes; el cuarto aborda el análisis de los hallazgos y los

resultados obtenidos. En las conclusiones se retoman los resultados más importantes.

ORÍGENES DEL PORTAFOLIOS DOCENTE COMO RECURSO DE EVALUACIÓN

El portafolios docente, también conocido como “carpeta docente” (*teaching portfolio*, *teacher* o *professional portfolio*), lo emplea el profesor para recoger evidencias de su labor con el propósito de contar con un instrumento que facilite la reflexión sobre su propia práctica y también como una herramienta de evaluación o autoevaluación para su desarrollo profesional. Es un recurso que surge en el mundo profesional (diseñadores, arquitectos, artistas); su uso en el contexto educativo se popularizó a principios de los años ochenta, cuando se comenzó a utilizar con el objetivo de construir un nuevo profesionalismo docente (Shulman, 2003), empleándose para la formación y para la evaluación formativa de los profesores (Lyons, 1999). El concepto “portafolios” en el ámbito educativo fue introducido por la Asociación Canadiense de Profesores de Universidades en 1980, y desde entonces ha sido utilizado en universidades de todo el mundo (Knapper y Wilcox, 1998). Para Seldin (1991: 3) un portafolios es “una descripción objetiva de las principales fortalezas y logros de un profesor en su práctica docente; en él se recogen documentos y materiales que de modo conjunto muestran el alcance y calidad del ejercicio de los profesores”. En este trabajo el portafolios se concibe como una carpeta que integra una selección de evidencias de diversa índole: ensayos, trabajos artísticos, exámenes, tareas, proyectos, trabajos colectivos,

reflexiones, hojas de trabajo, videos, comentarios y/o críticas de los alumnos al trabajo del profesor. Tales evidencias deben elegirse justificadamente, de lo contrario dicho instrumento no sería más que un acopio de información, algo parecido a un currículum personal (CV), que no tendría trascendencia respecto de los objetivos buscados en un portafolios de formación: la reflexión y/o la autoevaluación como forma de mejorar la práctica docente.

Desde esta perspectiva, el portafolios se orienta a ser una alternativa de evaluación, en el sentido de que favorece y da seguimiento a procesos de aprendizaje, de evaluación y promoción de profesores. Esta concepción y empleo del portafolios ha tenido una aceptación importante a nivel mundial, principalmente en el ámbito universitario; tal apertura se asocia con las reformas educativas llevadas a cabo en algunos países como Estados Unidos y Canadá desde hace más de dos décadas (Bozu y Canto, 2009).

En el contexto mexicano, su uso en el conjunto de las instituciones educativas es aún incipiente o está en proceso de implementación.¹ Hay experiencias que dan cuenta de los beneficios potenciales que esta herramienta está generando en el ámbito universitario, el cual puede ser una buena opción o alternativa de evaluación;² sin embargo, se requiere de un seguimiento puntual para observar los límites y logros alcanzados. Tal como afirman Díaz-Barriga y Pérez (2010: 7-8):

No obstante el gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación, a nuestro juicio éstos deben someterse a

1 Según informes de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), hay planes de que la SEP, en conjunto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), introduzca en México el portafolios docente como una nueva forma de evaluación para los maestros de nivel básico. El propósito de tal iniciativa, según ambas organizaciones, es elevar la calidad educativa, sin embargo, poco se sabe aún acerca de cuándo estará vigente dicha operación.

2 En el nivel de educación superior en México se implementó exitosamente un proyecto utilizando el e-portafolios, o portafolios electrónicos, con profesores de ciencias de la UNAM. En dicho estudio se corrobora la utilidad que éstos tienen para promover la autoevaluación y la reflexión en los profesores, así como para reconocer sus logros y los cambios que éstos necesitan para mejorar su docencia (Díaz-Barriga *et al.*, 2008).

escrutinio, y su empleo indiscriminado y poco crítico en el campo de la evaluación de la docencia debería matizarse de cara a la comprensión de su sentido y alcances.

De acuerdo con esta postura, el portafolios se entiende como una oportunidad de conformar una autoevaluación docente³ en un sentido crítico y propositivo, en aras de favorecer el desarrollo de una cultura de la evaluación de tipo formativa e interesada en conocer y comprender los aciertos y problemas que enfrentan los profesores en su práctica.

Es importante aclarar que existen diferencias importantes en los portafolios docentes, y que esto se relaciona con sus fines u objetivos.⁴ A grandes rasgos se mencionan dos grandes rubros: los diseñados exclusivamente para recoger un tipo de acreditación, y que se relacionan con la evaluación sumativa, es decir, aquella interesada por el producto o resultado de lo evaluado. Y el portafolios enfocado en el proceso de formación, que alude a “un tipo de instrumento formativo, puesto que su finalidad está basada en el propio proceso reflexivo y de autoevaluación... su importancia radica en el desarrollo del portafolios y no tanto en su resultado final” (Sobrino *et al.*, 2009: 64).

El portafolios con fines formativos es, por ende, un instrumento que puede facilitar o promover, de modo sistemático, el proceso de evaluación comprensiva; constituye un tipo de práctica reflexiva en la acción, puesto que son los propios profesores quienes recolectan aquellas muestras o evidencias que consideren sobresalientes en su trabajo, y también las que no han sido tan afortunadas, y al hacerlo generan conciencia, autocrítica y autonomía en lo que hacen dentro de su propio contexto,

cuestión que torna significativa tal práctica.

Al respecto, Fernández (2004: 130) señala:

El desarrollo de la competencia de los profesores para reflexionar sobre su propia enseñanza requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.

Diversos autores (Fernández, 2004; Cisneros *et al.*, 2007; Inostroza *et al.*, 2008), señalan que desde el momento en que el profesor participa y se involucra en la elaboración de su portafolios se lleva a cabo una evaluación integral de la enseñanza; al producirse un proceso constante de autoevaluación y reflexión crítica sobre su práctica, el docente asume los errores como fuente de aprendizaje y al mismo tiempo diseña y aplica nuevas alternativas de acción.

Sin embargo, estas acciones no surgen de modo mecánico; implican un profundo y constante compromiso de los docentes, cuestión que no siempre es posible o fácil de lograr. Este es, precisamente, uno de los alcances o límites que pueden señalarse del portafolios: el trabajo que el docente le debe invertir de modo constante, y que es simultáneo al avance de su propia formación, o simplemente el gran cúmulo de actividades que los docentes tienen en su labor cotidiana. Todo ello resta tiempo a la dedicación continua, reflexiva y analítica que requiere el acopio de evidencias que deberán ser integradas al portafolios.

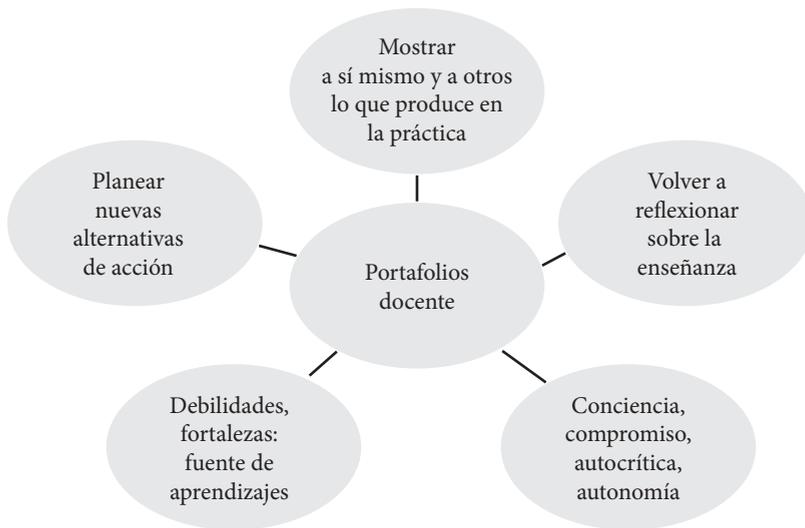
3 La autoevaluación es una forma de evaluación. Se entiende como un proceso de pensamiento propio de los docentes que involucran la reflexión y el análisis sobre su enseñanza.

4 Existen diversos tipos de portafolios, dependiendo del objetivo, las características particulares y el autor del mismo (estudiante/docente). Uno de ellos es el portafolios de aprendizaje, que se divide en: privado, público o público restringido; también hay portafolios de trabajo, cuyo fin es mostrar la trayectoria profesional de alguien; el portafolios de exhibición, como el de los artistas, donde exhiben sus mejores trabajos; y de evaluación en el contexto educativo, que se divide en el portafolios del estudiante como instrumento de evaluación de aprendizajes y el del profesor, como herramienta para la capacitación docente, la reflexión, la implementación de proyectos o la investigación. Su formato puede ser físico (papel) o electrónico (documento web).

Como se ha expresado, el portafolios permite a los profesores autoevaluarse, entendiéndose este concepto como un proceso reflexivo, donde los sujetos valoran su propia actuación (Addine, cit. en Lodezma, 2011). Tal proceso constituye el fin mismo de la evaluación (Mena, 2003). Según este autor, la autoevaluación es el elemento más personalizado y dinamizador mediante el cual los actores valoran sus conocimientos, modos de pensar, de sentir y de actuar, de manera más

auténtica, reflexiva y crítica; por ende, es posible dirigir tales esfuerzos a la autorregulación de sus aprendizajes, proyectos y expectativas profesionales, entre muchos otros, que determinarán la capacidad para desarrollar en los docentes la autodeterminación (Borrego, cit. en Lodezma, 2011). Es decir, la autocrítica y el auto-reconocimiento es lo que redundará en la toma de conciencia. A continuación se presentan, en la Fig. 1, las principales fortalezas que promueve el portafolios con fines formativos.

Figura 1. Bondades del portafolios



Fuente: elaboración propia con base en Fernández, 2004; Inostroza *et al.*, 2008.

Es primordial señalar que llevar a cabo una evaluación por medio del portafolios requiere de una guía y apoyo metodológico que ofrezca a los docentes las bases teórico-conceptuales para la construcción del mismo, y que implica cuestiones como qué significa evaluar su práctica con este medio, qué tipo de portafolios se está construyendo y con qué fin.

Por otro lado, para que el portafolios formativo sea un medio útil y congruente con la realidad que pretende transformar, la evaluación no se observará como un resultado, sino como un proceso de aprendizaje en el que los profesores autoevalúan su trabajo a partir de lo que ellos viven en las aulas.

Otra consideración es que al implementar el portafolios como un tipo de evaluación alternativa a la tradicional, a la par se debe ir construyendo una cultura acorde con este tipo de valoración, de lo contrario su uso se podría banalizar o no ser apreciado de acuerdo con sus objetivos intrínsecos. En este sentido, Rueda y Díaz-Barriga (2004: 10) sostienen:

La evaluación mediante el portafolios requiere un cambio de actitudes hacia la evaluación del aprendizaje y de la docencia. Cambiar el acento tradicional, puesto en la evaluación de resultados, medida a partir de puntuaciones comparativas o normativas

hacia una evaluación del desempeño focalizada en estándares cualitativos que permitan la reflexión y la retroalimentación.

Por ello no basta con diseñar e introducir un determinado tipo de evaluación alterna, si no se crean las bases necesarias para que ésta tenga un significado acorde a lo que pretende cambiar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los sustentos teóricos que guiaron este trabajo son dos: el primero tiene que ver con la concepción de la evaluación comprensiva (Stake, 2006; 2011); el segundo se refiere al supuesto del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher *et al.*, 2005). La evaluación comprensiva se enfoca en evaluar situaciones específicas para entender la complejidad y la particularidad de la persona que se está evaluando, y es de índole cualitativa, participativa y formativa (Stake, 2011). Cualitativa porque parte del estudio empírico de la actividad humana; participativa, debido a que incluye a los protagonistas en el proceso evaluativo, lo cual, de acuerdo con Stake: “puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos débiles y fuertes y de avanzar hacia la mejora” (2006: 273); formativa en tanto que contempla al evaluando como alguien que está en proceso de desarrollo, de cambio, de reorganización, con el objeto de mejorar.

Bajo estos presupuestos la evaluación comprensiva se contempla como ese elemento que permite valorar aquellas partes débiles que deben reforzar los docentes y las fortalezas que deben impulsar, todo ello con el fin de optimizar o enriquecer su praxis. Tal visión considera necesario tomar en cuenta el contexto y los significados que de esta experiencia de vida se desprenden, es decir, el espacio-tiempo en el que los protagonistas ejecutan sus tareas cotidianamente. Por ello, la participación de los actores es la base fundamental del proceso de evaluación, pues así

se logra un mayor y mejor entendimiento de aquello que se evalúa. Esto resulta en diferencias importantes entre este tipo de valoración respecto de la evaluación tradicional, la que generalmente se realiza “desde afuera”, es decir, aquella guiada únicamente por estándares generales, provenientes de las políticas educativas, que intenta medir el comportamiento del profesor en el aula.

Otro de los ejes conceptuales fue el enfoque del profesor reflexivo, a partir de los trabajos de Schön (1983) y Brubacher *et al.* (2005). En estas propuestas el docente debe considerar la reflexión crítica y analítica para poder auto-evaluar su actuación y posibilitar el cambio que él considera debe hacer para mejorar su labor. Sin embargo, este tipo de acciones implican procesos complejos de concientización que no son llevados a la práctica de modo espontáneo; se requiere de la voluntad y el trabajo de los actores a partir de un proceso reflexivo, entendiendo por éste no sólo un acto de pensar, sino de llevar a cabo la resolución de problemas reales de modo racional. Esta propuesta parte del trabajo de Donald Schön (1983), como un intento de enriquecer la práctica de los docentes; en ella se pueden presentar incertidumbre o dilemas de diversa índole: éticos, políticos y económicos, entre otros, que plantean disyuntivas a los profesores y que no siempre resulta sencillo de realizar si se considera que, por lo general, los profesores se han apegado a formas tradicionales o instintivas de realizar su labor docente: “en la mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas de los maestros, éstas son descritas más como reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes” (Irwing, cit. en Brubacher *et al.*, 2005: 35). Por lo anterior, realizar un cambio como el propuesto por estos autores es una tarea de gran importancia para mejorar la docencia.

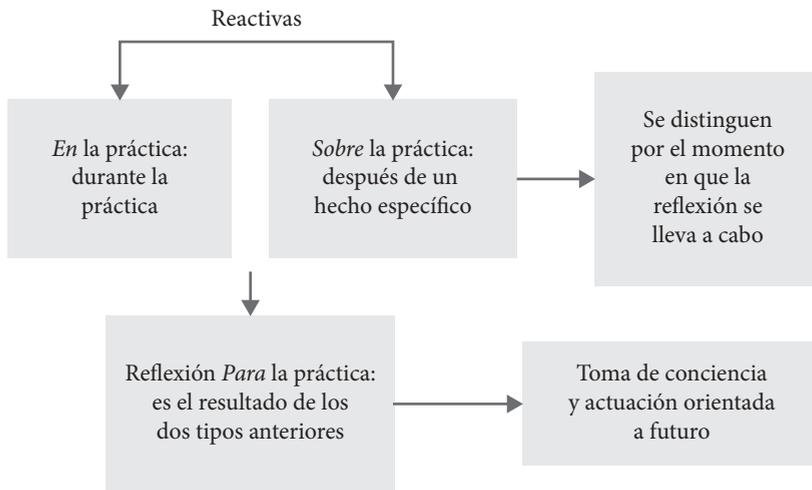
La reflexión a la que se refiere Schön la desarrolla en tres fases: la reflexión *en* la práctica, *sobre* la práctica y *para* la práctica. Para este autor, el conocimiento en la acción se refiere a

los tipos de conocimientos en donde se revelan nuestras acciones inteligentes (observables o implícitas), las cuales pueden ser cognoscibles mediante el análisis y la reflexión. Una vez que esta etapa se ha producido podemos hacer una pausa en medio de la acción, lo que él llama “pararse a pensar”, que sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo hacemos, esto es, reflexionar en la acción. Esta reflexión da lugar a la experimentación *in situ*, que implica pensar en el hecho de modo crítico, sin que necesariamente implique que éste sea verbalizado: “la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo” (Schön, 1983: 40). Posteriormente viene el pensar sobre la reflexión en la acción; de acuerdo

con este autor, esto deriva en la verbalización de lo que se reflexionó; en otras palabras, lo que antes fue un proceso implícito, conocido sólo por nosotros, puede ser conocido objetivamente para los otros por medio del discurso o la palabra. Por último, al reflexionar sobre nuestra actuación pasada se pueden corregir o modelar nuestras acciones futuras —esto es, la reflexión para la práctica— porque reflexionamos no para volver al pasado, sino para orientarnos a través de lo aprendido y con ello cambiar lo que se considera necesario. Algunos autores (Brubacher *et al.*, 2005) consideran que este proceso forma parte de la buena enseñanza.

En la Fig. 2 se sintetizan los tipos de reflexión desarrollados por Donald Schön.

Figura 2. Tipos de reflexión



Fuente: elaboración propia basada en Schön, 1983.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

A continuación se expone la organización y el funcionamiento del seminario-taller que se organizó para que los profesores participantes pudiesen construir sus portafolios; se explica cómo se diseñaron los contenidos y se presentan algunos ejemplos que dan cuenta

de la manera como los profesores elaboraron su propio portafolios. Esto con el fin de explicitar cómo se llevó a cabo esta investigación.

Organización y funcionamiento del seminario-taller

Para poder iniciar la investigación, la responsable del proyecto⁵ decidió organizar un

⁵ La Dra. María Isabel Arbesú García fue la responsable del proyecto y quien condujo el seminario taller.

seminario al que invitó a participar de forma voluntaria a un grupo de profesores con distintas profesiones, representantes de las tres divisiones académicas con las que cuenta la institución en donde se realizó el estudio: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias y Artes para el Diseño, y Ciencias Biológicas y de la Salud.

Desde la primera sesión se presentó ante el grupo colegiado el proyecto en su conjunto, puntualizando la importancia de que fueran los propios profesores quienes autoevaluaran su práctica para mejorarla. También se mostró lo que era un portafolios y los contenidos que la investigadora había diseñado *ex profeso* para esta ocasión. Posteriormente se decidió, de manera colegiada, que los integrantes se reunirían cada 15 días durante tres horas. El seminario inició en enero de 2009 y concluyó en julio de 2010.

Como se mencionó antes, se invitó a participar de forma voluntaria a un grupo de profesores-investigadores de la institución.⁶ Se seleccionaron después de consultar con colegas, jefes de departamento y coordinadores de licenciatura, quiénes serían los docentes que estarían dispuestos a participar en un proyecto de este tipo. El grupo se conformó por nueve profesores: un veterinario, una bioquímica, una diseñadora industrial, un diseñador gráfico, una arquitecta, una socióloga, una matemática, una licenciada en educación y un urbanista; todos ellos contratados de tiempo completo y con base permanente, a excepción de uno.⁷ Cuatro integrantes llevan entre 27 y más de 30 años ejerciendo la docencia en la institución; dos de ellos, alrededor de 18; dos más, aproximadamente siete, y uno tres años. Cuatro cuentan con estudios de doctorado; otros cuatro de maestría, y uno de licenciatura. Sólo uno de ellos pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

Con el objetivo de propiciar la reflexión y al mismo tiempo iniciar la construcción del

portafolios, durante el seminario los profesores desarrollaron diversas actividades y se integraron, desde el inicio, en equipos de trabajo colaborativos; esto permitió que reflexionaran y autoevaluaran su práctica. Dicha organización fue un elemento fundamental para desarrollar la colaboración y el intercambio de ideas entre pares académicos.

En cada reunión se tomaron minutas con la intención de: 1) tener documentos escritos que, posteriormente, pudiesen servir para la investigación; 2) re-enviar las minutas a aquellos profesores que hubiesen faltado en algún momento, con el objeto de mantenerlos al tanto de lo sucedido.

Contenidos del portafolios docente

A continuación se explican pormenorizadamente los cuatro contenidos temáticos que formaron parte de las entradas del portafolios, así como las actividades implementadas para su realización.

Estos contenidos buscaron reflejar o ejemplificar tanto los diferentes momentos que constituyen la vida personal y profesional del docente, como las diversas tareas que éste realiza antes, durante y después, del acto educativo. Es importante resaltar que al final de cada contenido se realizó un cierre en el que se incluyeron preguntas de autoevaluación cuya intención fue que el profesor reflexionara acerca de la experiencia vivida durante la realización del contenido en cuestión. Éstos se diseñaron tomando en cuenta algunas recomendaciones que autores como Fernández (2004), Seldin (1991) y Doolittle (1994) hacen sobre los elementos principales que se deben incluir en un portafolios.

1. La identidad de la docencia

La meta de este contenido fue proporcionar al lector del portafolios un marco contextual del

⁶ Se agradece la colaboración desinteresada y entusiasta de cada uno de los docentes durante este seminario-taller.

⁷ Mientras se realizaba el seminario se contrató a este profesor por tiempo indefinido en otra unidad de la institución; sin embargo, él continuó participando en el seminario y concluyó su portafolios.

profesor como persona y como profesional de la enseñanza, de tal manera que la(s) personas que lo revisen cuenten con la información necesaria que les permita comprender, de una forma integral, las evidencias que el maestro muestra en el portafolios y en sus anexos.

En este espacio el profesor incluyó una sección con información tanto personal como profesional de la educación. Por ejemplo, por qué eligió ser docente, una declaración de sus responsabilidades como profesor, una relación de los contenidos que enseña y el número de alumnos con que cuenta; una breve explicación sobre si este contenido es obligatorio u optativo; y una declaración acerca de sus metas de enseñanza y la relación que éstas tienen con los objetivos de aprendizaje que él pretende alcanzar. El docente también reflexionó, a partir de un texto escrito en primera persona, sobre su filosofía de la enseñanza y del aprendizaje.

Materiales utilizados para este contenido:

- Lista de responsabilidades del profesor: actividades en torno a su labor como docente en la institución.
- Biografía: redactada libremente, en la que se incluye, por ejemplo: por qué eligió la docencia como profesión, cuál es su concepción de enseñanza y de aprendizaje en general, y cuál es su concepción de enseñanza y aprendizaje en el campo disciplinario que enseña en particular.
- Diversos escritos reflexivos en torno a las prácticas educativas.

A continuación se muestran dos ejemplos, incluidos en los portafolios docentes, que ilustran este contenido relacionado con “la identidad de la docencia”:

Cuadro 1. Ejemplo 1 de la identidad de la docencia

Nací en la Ciudad de México en 1969, estudié la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica en la UAM-X entre 1988 y 1992, posteriormente comencé a trabajar haciendo animación 3D y, al mismo tiempo, haciendo cortometrajes documentales para una galería.

Desde enero de 2008, comencé a dar clases en la maestría de la EDINBA y en la licenciatura en la UAM-X. Estas fueron mis primeras experiencias docentes, y resultaron sumamente satisfactorias por distintos motivos, por un lado, porque me dotaron de un espacio de interlocución, permitiéndome discutir algunos conceptos y porque enriquecieron enormemente mi conocimiento, obligándome a regresar sobre algunos textos e ideas que había revisado de manera superficial... y que, al volverse sustantivos para las materias que estaba impartiendo, me hicieron ponerles mucha mayor atención, al grado de alterar la manera en que estaba construyendo la argumentación de mi investigación en el doctorado.

Cuadro 2. Ejemplo 2 de la identidad de la docencia

Nací en México, D.F. en una colonia popular, como primera de cuatro hermanos, la única mujer. Mi padre, tornero mecánico/industrial y mi madre, secretaria y comerciante, no tuvieron oportunidad de estudiar más allá de la secundaria, pero siempre reconocí en ellos una gran inteligencia y muchas ganas de sacar adelante a la familia. Mi padre siempre dijo “aprovechen su carrera porque es la única herencia que puedo ofrecerles”... Inicié mi experiencia docente en 1979, a los 19 años, dando clase en una preparatoria particular en el turno vespertino, a estudiantes que eran cuatro o cinco años mayores que yo. Fui ayudante de profesor en el inicio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ofrece estudios de licenciatura a los maestros formados inicialmente en la Normal Superior. Siempre combiné mis actividades docentes con el ejercicio profesional.

2. La representación del ser de la docencia

El objetivo de este contenido fue conocer las distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo, así como las

diversas maneras en que planean su labor cotidiana en el aula. Se les pidió a los profesores que llevaran al taller notas de clase, programas de trabajo y su planeación de las sesiones educativas, con el fin de que ellos

mismos trabajaran en la mejoría de tales documentos.

Para este contenido, el material utilizado fue el inventario de metas de enseñanza, cuyos propósitos son: 1) ayudar a los profesores a estar más conscientes sobre qué metas desean lograr en sus cursos o módulos; 2) ayudar a los profesores a identificar diferentes tipos de autoevaluación con los que puedan determinar qué tan bien están alcanzando sus metas; y 3) proporcionar un punto de partida para las discusiones sobre las metas de enseñanza entre los pares. Este ejercicio pretende lograr diversos procesos de reflexión y autoevaluación en los maestros.

Para que los profesores comprendieran mejor este contenido temático del portafolios, se realizó el taller intitulado “Elaboración de guías didácticas”, con la finalidad de que los profesores organizaran su propia planeación didáctica a partir del programa de estudios que estaban enseñando. Se trabajó con ellos sobre cómo y para qué sistematizar de manera organizada y sintética los objetivos, contenidos y actividades para el logro de los aprendizajes y para la realización de una evaluación integral. Ejemplo de una planeación de clase incluido en el apartado “la representación de la docencia”:

Cuadro 3. Ejemplo de la representación de la docencia

Tema:	1.Diagnóstico
Objetivos específicos del tema:	La búsqueda de horizontes de igualdad y acuerdos para la forma de trabajo en el curso.
Habilidades cognitivas implicadas:	Desarrollar la capacidad de organización y planeación, así como la determinación de lineamientos de enseñanza aprendizaje relacionados con la realización de envases y embalajes.
Descripción de la actividad a desarrollar por el docente:	Presentación del curso y entrega del programa para generar acuerdos. Elaboración de un diagnóstico del estado inicial de los alumnos. Presentación del estado actual del área de envases y embalajes en México.
Descripción de la actividad a desarrollar por el alumno:	Trayectoria académica individual. Análisis de proyectos realizados. Análisis de áreas de interés. Análisis del programa planteado.
Semana 1	Actividad de evaluación: Entrega de las actividades 1, 2, 3 y 4

Cabe mencionar que el cuadro anterior es un ejemplo que ilustra un cambio que introdujo la docente en su programa de trabajo (éste es el que integró en su portafolios): ella reflexiona acerca de que en el programa de trabajo propuesto en la universidad no se contemplan algunos aspectos que son sustantivos para el aprendizaje de sus alumnos (algunas competencias específicas de la carrera que éstos deberían desarrollar), por lo que a partir de reflexionar sobre su docencia durante el seminario,

pudo construir una propuesta novedosa con los elementos que ella observaba como importantes para el desarrollo del taller que imparte.

3. La puesta en práctica de la docencia

Éste se diseñó con el fin de conocer cómo enseña el docente, la manera en que evalúa los aprendizajes y los resultados que obtiene. Se les sugirió a los maestros incluir esta información: 1) documentación de actividades de

desarrollo de la enseñanza llevadas a cabo en su institución y fotografías; 2) comentarios sobre su desempeño en el aula y sobre sus producciones escritas (esto podría provenir de colegas o autoridades), materiales de enseñanza, sus prácticas de evaluación y reconocimientos sobre su enseñanza; 3) evaluaciones del docente realizadas por los estudiantes, trabajos, proyectos, exámenes y ejemplos de trabajos finales de sus alumnos.

En el caso de este contenido, se utilizaron los siguientes materiales:

- Bitácora semanal, que integró dos elementos: experiencias, tanto positivas como negativas que el profesor tuvo

que resolver en el contexto del aula y el registro de cómo evaluó el aprendizaje de sus estudiantes.

- Fotografías que constatan cómo trabajaron sus estudiantes.
- Trabajos escritos: reflexiones importantes que estuvieran relacionadas con las prácticas educativas y evidencias extraordinarias que el profesor considerara necesarias para documentar cómo llevó a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación se muestran algunos ejemplos que fueron incluidos en los portafolios, en la sección denominada: “la puesta en práctica de la docencia”.

Cuadro 4. Ejemplo 1 de la puesta en práctica de la docencia

Todos los días hay tarea. La tarea se revisa en pizarrón justo el día siguiente de clase. Cada quien se califica. Algunas tareas me han dejado una experiencia no esperada. Cuando hace poco les pedí que me contaran sobre su fin de semana en un escrito breve en el que utilizaran los símbolos matemáticos que habíamos visto, esperando que el ejercicio fuera de repaso y que me sirviera para evaluar si sabían los símbolos en el sentido correcto que era su significado, me encontré con que la tarea ha servido para conocerlos con mayor profundidad.

Reflexión:

El esfuerzo, la dedicación, los avances, el proceso de maduración en el trabajo y uso y comprensión de conceptos son más importantes para mí que el que obtengan resultados exactos. Los reconozco asignando un puntaje extra al final del curso.

Cuadro 5. Ejemplo 2 de la puesta en práctica de la docencia

Encuadre

La primera sesión, por lo general me permite establecer relación con los alumnos a la vez que llevarlos a reflexionar sobre la manera en la que el tema del curso está vinculado de lleno en su vida cotidiana. Inmediatamente después de presentarme, explicar el contenido del curso y la forma de evaluación, les pido que me cuenten la última película que vieron para, a partir de allí, establecer cuál es la sinopsis de esa historia. Esto, tiene varios objetivos: por un lado, resulta un auxiliar mnemotécnico para recordar los nombres de los alumnos, además de ello, me da un marco general que me permite valorar el tipo de cine que ven y, sobre todo, les permite a ellos cobrar conciencia del hecho de que, el tema del curso, el aprendizaje de las reglas del lenguaje audiovisual, no es sino el aprendizaje formal de un lenguaje que, de hecho, ya entienden. Lo pueden leer, sin embargo aún no son capaces de escribir en él pues desconocen su gramática. Con esto se marca la cercanía entre el alumno y el objeto de estudio.

Aprendí bastantes cosas; principalmente las diferencias que existen entre el lenguaje de diseño que nos habían enseñado ocho trimestres atrás y el lenguaje audiovisual. También, a observar de manera diferente las películas, anteriormente no me percataba de los aspectos técnicos (movimientos de la cámara, montaje, etc.). Además, a valorar el trabajo que requiere elaborar un guion, desde la construcción de la premisa hasta el desarrollo de las acciones.

ITZA

*Opinión de una estudiante sobre la clase del profesor

4. Prospectiva de la docencia

En este último contenido se incluyen los planes a futuro. Se acordó establecer una meta a tres años. Tuvo como propósito que el docente fuera capaz de vislumbrar a la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente. Con tal finalidad se les pidió a los profesores que redactaran una lista con los cambios que planeaban realizar durante los próximos tres años. Los documentos que se propuso revisar para este contenido fueron los distintos materiales que los profesores trabajaron en los tres contenidos anteriores de sus portafolios, con el objeto de reflexionar sobre

los problemas y aciertos enfrentados, y los cambios por realizar a futuro.

Para apoyar a los docentes en la tarea reflexiva se les guio por medio de preguntas de auto-evaluación sobre los aprendizajes logrados durante este seminario-taller, entre otras: ¿qué significado tuvo para ti la construcción del portafolios?, ¿de qué manera ha cambiado la forma en que enseñas y/o evalúas?, ¿cómo se reflejan estos cambios en el aprendizaje de tus alumnos?

En la parte que sigue se analizarán las respuestas que los docentes dieron a estas preguntas. Ejemplo de “la prospectiva de la docencia”:

Cuadro 6. Ejemplo de la prospectiva de la docencia

Mis perspectivas y planes

- En los próximos años, espero aumentar mi producción en lo referente al trabajo de investigación. Esto me permitirá, además de un crecimiento personal, incorporar una serie de nuevos conocimientos en el aula, los que favorecerán que los alumnos logren tener una formación más completa.
 - Pienso producir próximamente material didáctico, incorporando tanto tecnologías digitales como particularmente multimedia, para propiciar el trabajo fuera del aula, incentivando la conformación de un acervo visual significativo (y tratando de atacar ciertas carencias culturales de origen), así como apoyando las capacidades de observación y concentración (mediante mecanismos de evaluación que permitan interrogar al alumno acerca de los materiales que están observando).
 - En función de los problemas detectados, será necesario también trabajar sobre el establecimiento —y la comunicación— de reglas claras para la evaluación de los trabajos de los alumnos, con el objetivo de que todos entiendan cuáles son los criterios de evaluación (y que, una vez más, remiten a cuestiones relacionadas con la formación cultural de los alumnos: la diferencia entre cine de arte y cine comercial es un testimonio de las dificultades implícitas en la evaluación de productos audiovisuales).
-

Curso “Construyendo mi portafolios”

Una vez que los profesores concluyeron los contenidos de cada una de las secciones del portafolios, la coordinadora del seminario, junto con dos integrantes del mismo grupo, diseñaron e impartieron un curso titulado “Construyendo mi portafolios”. Éste tuvo una duración de dos semanas y se impartió con la finalidad de que los docentes pudiesen concluir la construcción física de sus portafolios. En el curso se les sugirió a los maestros

que incluyeran en sus portafolios los siguientes materiales: actas de calificaciones, materiales educativos en general, recursos pedagógicos elaborados por el profesor en torno a su enseñanza y al aprendizaje de sus alumnos, comentarios de estudiantes y colegas acerca de su labor como docentes, y artículos que los docentes hubiesen escrito sobre la docencia.

Durante el curso se consensó en el grupo que el portafolios llevaría este orden, mismo que se muestra a continuación:

Cuadro 7. Orden del contenido del portafolios

1. Portada, foto(s) y nombre del profesor
2. Índice de contenidos
3. Introducción del portafolios
4. La identidad de la docencia
5. La representación del ser de la docencia
7. Prospectiva de la docencia
8. Conclusiones y reflexiones finales
9. Anexos

Una vez que los docentes concluyeron físicamente sus portafolios, se programó una reunión con la finalidad de que los presentaran ante los demás. Durante cada una de las presentaciones se promovió la reflexión y autoevaluación de los participantes respecto

de su trabajo y también se favoreció que los profesores opinaran acerca el trabajo de sus colegas.

Todo lo expuesto anteriormente da una idea de cómo se estructuraron los portafolios y explica, con algunos ejemplos, los contenidos que algunos profesores incluyeron en los mismos. Como se observó, el portafolios es una valiosa herramienta que puede exponer, en un solo recurso didáctico, la labor de una persona, sin importar el tiempo que se ha dedicado a ella, ya que lo que se pondera es el trabajo que en él se expone de modo creativo. A partir de este proyecto se identificaron algunos elementos que se pueden generar con la implementación del portafolios formativo como alternativa de evaluación:

Cuadro 8. Aportes de la utilización del portafolios formativo

Hace evidentes procesos de reflexión que por lo general quedan de modo interno en los propios actores, los cuales muchas veces no logran ser explícitos para el propio protagonista, hasta que logra hacer un trabajo de reflexión de modo sistemático.

Permite situar experiencias profesionales en una especie de mapa reflexivo: pensar en la acción del pasado en el presente y, si se precisa, poder cambiarlo con base en un aprendizaje en la acción-reflexión; por último ubicar aquello que se quiere lograr a futuro. Es desde esta perspectiva que el portafolios es un espacio físico que logra plasmar un proceso de evaluación cualitativa a lo largo del tiempo.

Posibilita corregir la acción docente sobre la marcha, es decir, “aprender haciendo”; generar estrategias, subsanar errores, superar limitaciones o reforzar y enriquecer lo que considera positivo en su labor.

Es un medio de expresión libre y creativa donde los actores logran amalgamar en un solo espacio lo que ellos son como personas y como profesionales, lo que hacen, cómo y para qué lo hacen; y de modo complementario, dar rienda suelta a su imaginación a través de los múltiples recursos que pueden emplear para ilustrar su presentación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

Para realizar el análisis de los hallazgos de la experiencia, se consideraron las respuestas que los profesores dieron a las preguntas de autoevaluación que se formularon en el último contenido del portafolios: “la prospectiva de la docencia”. Éstas, como se explicó antes, versan en torno a si la construcción del portafolios les sirvió a los profesores para reflexionar y autoevaluar su práctica; y si ha habido ciertos cambios en la forma de enseñar y de

evaluar el aprendizaje. En otras palabras, los resultados se analizan tomando en cuenta qué tipo de procesos de reflexión y autoevaluación generó en los docentes la construcción de su portafolios, así como los cambios realizados por éstos para mejorar su práctica docente.

La información obtenida fue ordenada en categorías generales que se obtuvieron de los aspectos recurrentes; de este modo se condensó una cantidad considerable de información que se agrupó en categorías particulares para hacerla manejable. Lo que Bodgam y Bikllen (1992) llaman “categorías de codificación”.

Una vez obtenidas éstas se presenta en forma de tablas, con el fin de sistematizar y dar claridad a los resultados. Posteriormente se hace una interpretación de las mismas.

Presentación de resultados

Los profesores enfatizaron que la reflexión fue un elemento clave en el proceso de mejora de su práctica. Las razones principales se agruparon en las siguientes categorías: 1) la reflexión como herramienta de autoevaluación docente para conocer aciertos y problemas en la enseñanza; 2) la reflexión como instrumento

para adaptar nuevas formas de evaluación de aprendizajes; 3) la reflexión como mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En la primera categoría: la reflexión como herramienta de autoevaluación docente para conocer aciertos y problemas en la enseñanza, los profesores, después de reflexionar sobre su docencia, han sido capaces de autoevaluar su práctica y observar aquello que consideraron debía cambiar para mejorar su labor. Ellos afirman haber aplicado algunas estrategias para lograr sus objetivos, las cuales se observan en la segunda columna del siguiente cuadro.

Cuadro 9. La reflexión como herramienta de autoevaluación docente para conocer aciertos y problemas en la enseñanza

Autoevaluación docente	Estrategia implementada con los alumnos
Llevaba a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado sólo en la transmisión de información a los alumnos:	Menor carga de información para ellos y que el aprendizaje se centre en apropiarse del conocimiento, poniéndolo en práctica.
Tengo más claridad en el enfoque de enseñanza que aplico. He sistematizado mi práctica:	Trabajo en equipo, motivación, autocrítica y la reflexión en los alumnos.
Debo impulsar un ambiente de enseñanza-aprendizaje basado en valores:	Armonía, respeto y confianza grupal y paciencia.
Mayor conciencia de lo que propongo y hacia dónde dirijo las propuestas; mi labor como docente es más cuidadosa y reflexiva:	Observar qué requiere cada estudiante en lo particular para poder lograr el aprendizaje esperado.

Según lo mostrado en el Cuadro 9, los profesores señalan tener más conciencia del tipo de enseñanza que llevan a cabo, lo que ha repercutido en hacerla más autocrítica y sistemática. Parte de ese reconocimiento se muestra en las estrategias implementadas por éstos para mejorar la forma de enseñar, por ejemplo, a partir de conocer de modo más cercano a sus estudiantes y observar su grado de avance respecto de los objetivos del curso y, de ese modo, hacer ajustes para mejorar su desempeño.

También hay quien afirma que su preocupación ha dejado de centrarse en transmitir una gran cantidad de información a sus alumnos, para dar paso a un tipo de aprendizaje más preocupado por la resolución de problemas que por la acumulación de conocimientos

vagos y dispersos, los cuales, por lo general, no son aplicados en la práctica. Al hacer esta autoevaluación de su práctica, los profesores llevan a cabo una evaluación comprensiva (Stake, 2006), puesto que parten de conocer a profundidad su vida cotidiana en las aulas y con ello se dan cuenta de sus fortalezas y debilidades para avanzar hacia su mejoría.

En la segunda categoría: la reflexión como instrumento para adaptar nuevas formas de evaluación de aprendizajes, los docentes señalan cómo a partir de lo reflexionado han cambiado su forma de evaluar. Dicen haber implementado nuevas estrategias didácticas, e incluso algunos señalan haber aplicado la autoevaluación en los alumnos para que éstos identifiquen sus logros y debilidades.

Cuadro 10. La reflexión como instrumento para adaptar nuevas formas de evaluación de aprendizajes

Autoevaluación docente	Estrategia implementada con los alumnos
Ahora planeo los cursos y su evaluación, tomo en cuenta más aspectos que anteriormente no contemplaba; antes sólo le daba importancia a la calificación que ellos obtenían [entre los aspectos que ahora considera están:]	Revisar el grado de avance de los alumnos en función de los objetivos del curso para hacer ajustes y mejorar el aprendizaje.
Mayor compromiso y responsabilidad en mi trabajo. La enseñanza es más que exponer un tema y marcharme:	Conocer a los alumnos con los que se está trabajando; guiarlos para que alcancen las metas que se han propuesto. Que descubran sus capacidades.
Pedía una autoevaluación muy general y omitía una verdadera reflexión:	Integré dinámicas de autoevaluación, por ejemplo, que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje.
Confrontación con evaluación que realizaba, basada sólo en aspectos cuantitativos. Trataba de que fuera exacta, precisa y justa:	Ahora considero elementos cualitativos: la reflexión de lo aprendido, logros y crecimiento de los alumnos. Que sean conscientes de sus propios aciertos y errores.
Tomo en cuenta más aspectos que antes. Planeo los cursos y su evaluación:	Continuamente estoy revisando el grado de avance de los alumnos en función de los objetivos del curso para hacer ajustes y mejorar el aprendizaje.

En el Cuadro 10, la evaluación que dicen llevar a cabo los profesores con sus alumnos incorpora el desempeño de sus estudiantes, así como ajustar sobre la marcha nuevos objetivos y estrategias para mejorar el aprendizaje. Esto, afirman, ha hecho más metódica su labor, sobre todo más consciente, basada en el conocimiento que ofrece la experiencia; por ende, sus acciones se basan menos en la intuición para ocuparse más de la reflexión que pueden llevar a planear con base en la experiencia. Tal como se argumentó teóricamente (Schön, 1983; Brubacher *et al.*, 2005), se considera al profesor como un profesional capaz de reflexionar de una manera crítica, para tomar decisiones racionales y conscientes.

En algunas de las afirmaciones de los docentes se observa una crítica entre lo que hacían antes sin concebirlo de modo consciente, y lo que ahora realizan desde una perspectiva reflexiva; también se identifican algunas novedades, tanto en la forma de enseñar como en la de evaluar a sus alumnos.

A partir de lo obtenido en estos resultados se puede argumentar que la reflexión, como herramienta de evaluación y autoevaluación, es una alternativa que implica el

protagonismo de los actores, lo que supone un proceso significativo. Para Stake (2006), esta es la evaluación comprensiva, la cual resalta la necesidad de considerar la complejidad de los problemas cotidianos de los docentes, tales como los logros y aquello que hace falta corregir en un contexto determinado. Al respecto algunos docentes expresaron:

No basta una visión genérica y vaga de lo que se quiere lograr; ahora me queda más claro que las prácticas educativas involucran un aspecto más integral que sólo el del conocimiento, por lo que hay que conocer más a profundidad al alumno para lograr un mejor resultado de aprendizaje... Lo que hacía por intuición ya puedo explicármelo.

Ahora mi preocupación es mayor pero también las soluciones son más claras. He logrado tener mayor conciencia sobre mi práctica docente, soy más autocrítico.

Los profesores reiteraron cómo la reflexión les permitió observar ciertos logros y problemas de los cuales no se habían percatado. De acuerdo con sus testimonios,

ahora son más críticos y perceptivos en su labor como docentes. Algunos de ellos han implementado cambios para mejorar, cuestión trascendental, pues ahora conciben su tarea no como algo improvisado y desconocido, sino como una meta por construir de modo consciente, lo cual se hizo evidente gracias al portafolios:

El portafolios me permitió concretar un proceso reflexivo que de otra manera habría estado lleno de divagaciones y reflexiones incompletas. Por medio de él obtuve un diagnóstico de mi percepción de la docencia en un momento determinado. Confío

en repetir el ejercicio en un tiempo, para descubrir qué tanto ha cambiado ésta.

...el portafolios me permitió ver en retrospectiva y prospectiva mi práctica docente.

En el Cuadro 11 se muestran ambas dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje. En la parte superior del cuadro (a) se observa la reflexión de los profesores respecto de la enseñanza que llevan a cabo, y en la segunda parte del cuadro (b) se presenta la forma en la que ellos conciben el aprendizaje. Los dos casos contemplan una visión holística respecto de las prácticas educativas.

Cuadro 11. La reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje

a) La reflexión sobre la enseñanza
Ejercer la enseñanza como un placer, una fuente inagotable de satisfacciones, cuando veo que hemos superado los alumnos y yo los retos que nos hemos propuesto alcanzar.
La enseñanza que imparto es lúdica, humana, constructiva, trascendente, autocrítica, creativa, planeada y gratificante.
Enseñar es apoyar a otros a cumplir con su propósito de mejorar y de aprender, de descubrir sus propias capacidades, de alcanzar sus metas.
Enseñar es compartir conocimientos, elaborar nuevos; esto incide en la transformación social al favorecer que los estudiantes incorporen en sus prácticas un sentido social y de servicio profesional.
La enseñanza es una amalgama entre valores como la formalidad, la honestidad en la obtención e interpretación de los datos, el trabajo en equipo y la necesidad de una formación permanente.
La enseñanza y el aprendizaje es combinar la construcción de conocimientos con habilidades, actitudes y valores sociales para la práctica profesional.
Es promover la toma de decisiones y la solución de problemas.
b) La reflexión sobre el aprendizaje
Motivar a los alumnos para que valoren su inteligencia y capacidades, trabajar y enfrentar retos, no amedrentarse, ser pacientes y perseverantes de pensar y argumentar de manera lógica.
Intento promover y estimular sus habilidades y capacidades. Proporcionar herramientas para enfrentar y resolver conflictos de la vida cotidiana.
Involucrar activamente a los estudiantes en el proceso educativo y mostrarles la importancia que tiene su participación en la construcción de conocimientos.
Busco que analicen, entiendan e interpreten la información que obtienen a través de la lectura y el análisis de un texto o de un trabajo de campo.
Me interesa que los estudiantes continúen desarrollando diversos aprendizajes, un pensamiento independiente, una actitud investigativa, generando un sentido crítico ante cualquier situación que se les presente en la vida.
Quiero que desarrollen capacidades, que estén preparados para sostener una argumentación conceptual y buscar evidencias científicas que les den sentido a las prácticas profesionales. Que se asuman como universitarios.

En el Cuadro 11 puede verse que los docentes observaron el proceso enseñanza-aprendizaje como un reto y también como una labor satisfactoria, lo que la hace gratificante. Tales argumentos dan cuenta de cómo los docentes han revalorado su práctica al darle un sentido renovado. En sus reflexiones sobre la enseñanza que dicen promover, manifiestan la importancia de motivar a sus alumnos en los conocimientos académicos que éstos requieren en su profesión, sin dejar de lado su sentido humano, a partir del desarrollo de valores y actitudes positivas para el impulso de sus capacidades individuales.

Se puede argumentar, por lo tanto, que la tarea de los profesores en torno a la docencia es un proceso de doble dirección, en el cual los objetivos que éstos se plantean como propios, también de algún modo lo son de sus alumnos; es una forma de facilitar lo que se persigue obtener y de saber cómo lograrlo, lo cual evidentemente tendrá efectos positivos para la educación en lo particular, y en la sociedad en general.

En tal sentido, algunos docentes comentaron:

Identifiqué algunos logros como docente: la construcción de un ambiente de enseñanza y aprendizaje de armonía, respeto y confianza grupal. También ciertas debilidades por mejorar: enfatizar el trabajo en equipo, motivar a los estudiantes para que se expresen, sean críticos, reflexivos, propositivos y que construyan sus conocimientos.

Ahora tengo más claro el enfoque de enseñanza que aplico en el taller que imparto, lo que me ha permitido sistematizar mi práctica. Esto ha influido en el interés que los estudiantes han mostrado por la clase y en la aplicación que han hecho de los conocimientos adquiridos.

Quiero creer que ha mejorado mi trabajo como docente en tanto que, a partir del

seminario y de la construcción de mi portafolios, se dieron múltiples procesos de reflexión, los que me permitieron entender que la docencia implicaba un grado de compromiso y responsabilidad mucho mayor que en el caso del profesor que llega al salón, se para frente al grupo, expone su tema y se marcha.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Haciendo un recuento de lo expuesto en los resultados se concluye que los profesores señalan tener más conciencia del tipo de enseñanza que llevan a cabo, lo que ha repercutido en hacerla más reflexiva y sistemática. Con base en esto, han implementado nuevas estrategias para mejorarla. Además argumentan cómo, a partir de lo reflexionado, han cambiado su forma de evaluar. Algunos han aplicado la autoevaluación en los alumnos para que éstos identifiquen sus logros y debilidades. Sus acciones se basan menos en la intuición para ocuparse más de la reflexión, que lo puede llevar a planear con base en su experiencia. Dicen ser más críticos y perceptivos en su labor como docentes. Finalmente, los docentes observaron al proceso enseñanza-aprendizaje como un reto y también como una labor satisfactoria, que hace gratificante su labor. En otras palabras, se puede decir que revaloraron su concepción de la docencia.

Los hallazgos presentados permiten considerar que el portafolios formativo como método de evaluación es un instrumento valioso, a través del cual los profesores pueden reflexionar y autoevaluar su práctica. Sus testimonios expresan que después de esta experiencia son más conscientes de los problemas que enfrentan cotidianamente como docentes y que han podido encontrar soluciones para su mejora. Relatan haber aprendido que las decisiones que tienen que tomar en el aula deben ser racionales y conscientes más que intuitivas, lo que al parecer les está permitiendo enseñar mejor a sus estudiantes y adaptar

nuevas formas de evaluar su aprendizaje, por ejemplo, al incluir la autoevaluación con sus alumnos para que éstos vean sus errores y aciertos. Este hecho es particularmente importante, ya que podría estar mostrando un cambio paulatino en la postura de resistencia que este tema suscita en algunos profesores.

Al confrontar los resultados con parte de lo expuesto teóricamente se aprecia que los profesores han logrado reflexionar *en, sobre y para* la práctica (Schön, 1983), ya que se transitó de un proceso implícito en la mente de los docentes a una manifestación abierta y discursiva, presente de manera reflexiva en los portafolios. Todo ello necesariamente repercutirá en planear u orientar lo aprendido y con ello cambiar lo que ellos consideren necesario.

De acuerdo a lo reflexionado por los docentes en torno a la enseñanza que ellos dicen promover, se puede observar que éstos han dado un sentido renovado a su labor. Este aspecto es muy importante pues, como bien es sabido, la docencia es, por lo general, poco reconocida en las universidades, a pesar de

que implica una ardua labor, un gran esfuerzo y una preparación a lo “largo de la vida” (Delors, 1996); en contraste, la investigación es la actividad mayormente considerada para los estímulos o el reconocimiento institucional. En este sentido, reflexionar sobre la docencia es una forma de revalorarla y mejorarla.

Por último, cabe mencionar que para desarrollar la evaluación formativa con base en los principios de la comprensividad, ésta debe ir a la par de conformar o de integrarse a una cultura de evaluación acorde a los principios formativos; una cultura que, como se ha dicho, considera no sólo los resultados, sino el proceso en que éstos se dan, porque en él están implícitos la reflexión, el aprendizaje y la evaluación, indispensables para orientar mejores prácticas educativas. Por ello, construir un portafolios con tales características va más allá de una intencionalidad superficial; requiere del apoyo institucional (en contextos particulares y con grupos reducidos) y, sobre todo, de contar con profesores conscientes y convencidos de la riqueza de este tipo de evaluación.

REFERENCIAS

- ARGUMEDO, Gabriela (2011), *Ventajas y desventajas del uso del portafolios como instrumento de evaluación en los estudiantes de la carrera Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala*, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco.
- BODGAM, Robert C. y Sary Knopp Biklen (1992), *Investigación cualitativa para la educación: una introducción a la teoría y a los métodos*, Boston, Allyn y Bacon.
- BOZU, Zola y Pedro José Canto (2009), “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, núm. 2, vol. 2, pp. 87-97.
- BRUBACHER, John W., Charles W. Case y Timothy G. Reagan (2005), *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Barcelona, Gedisa.
- CISNEROS-Cohernour, Edith (2008), “El portafolios como instrumento de evaluación docente”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm. 1, pp. 154-162, en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art10.html (consulta: 17 de diciembre de 2012).
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y María Maclovía Pérez (2010), “El portafolios docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la evaluación y formación del profesorado”, *Observar*, núm. 4, pp. 6-27, en: <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/200760/268282> (consulta: 1 de febrero de 2012).
- DÍAZ-BARRIGA, Frida, Rosa Padilla, Silvia Valdez, Cristina Rueda y José Antonio Ibarra (2008), “Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias”, en Elisa Lugo (coord.), *Reformas educativas: su impacto en la innovación curricular y en la formación docente*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)/Ed. Mínimas, pp. 151-170.

- DOOLITTLE, Peter (1994), "Teacher Portfolio Assessment", Washington DC, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED385608.pdf> (consulta: 4 de julio de 2010).
- FERNÁNDEZ, Amparo (2004), "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional", *Educación*, núm. 33, pp. 127-142, en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p127.pdf> (consulta: 4 de julio de 2010).
- INOSTROZA, Jaime, Arturo Damm, Marcial Jara, Juan Riquelme y Tenorio Tagle (2008), "Guía para trabajar el portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente", informe de investigación, Temuco, Universidad Católica de Temuco, Chile, en: http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt (consulta: 14 de octubre de 2009).
- KILBANE, Clare R. y Natalie B. Milman (2003), *The Digital Teaching Portfolio Handbook*, Boston, Allynand Bacon.
- KNAPPER, Christopher y Susan Wilcox (2003), *El portafolios docente*, Madrid, Red Estatal de Docencia Universitaria.
- LODEZMA, Rafael (2011), "La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano", *La Habana, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, núm. 28, vol. 3, en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rlltc.htm> (consulta: 20 de junio de 2010).
- LYONS, Nona (1999), "Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos", en Nona Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 325-346.
- MENA, Estela (2003), "La autoevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador", documento presentado en el Foro Internacional de Pedagogía, La Habana, 2003.
- RIGO, Marco Antonio (2012). "La construcción de un portafolio electrónico docente: estudio de caso en primera persona", en Frida Díaz-Barriga y Marco Antonio Rigo (coords.), *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 164-190.
- RUEDA Beltrán, Mario y Frida Díaz-Barriga (2004), "El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*, México, UNAM, pp. 1-10, en: www.uaa.mx/direcciones/dgdp/.../docente_recurso_innovador.pdf (consulta: 30 de marzo 2012).
- SCHÖN, Donald (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Madrid, Paidós.
- SELDIN, Peter (1991), *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/Tenure decisions*, Bolton, Anker Press.
- SHULMAN, Lee (2003), "Portafolios del docente: una actividad teórica", en Nona Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 44-62.
- SOBRINO Ángel, Carlota Pérez Sancho y Concepción Naval (2009), "El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 14, pp. 57-87.
- STAKE, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.
- STAKE, Robert (2011), "Qualitative Research and Case Study", ponencia presentada en la Facultad de Educación de la Universidad de Guanajuato, Guanajuato, marzo de 2011.

Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores

JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO* | AMIRA MEDÉCIGO SHEJ**

El objetivo del presente trabajo fue investigar de manera exploratoria los criterios que los estudiantes emplean para evaluar la eficacia e ineficacia docente a través de los cuestionarios de evaluación en una universidad pública mexicana. Participaron 163 estudiantes de siete carreras de Ciencias Sociales y Humanidades de una universidad pública de la región central de México que cursaban del séptimo al noveno semestre en siete licenciaturas. La población participante se seleccionó por medio de muestreo aleatorio por cuotas, con base en grupos intactos. Las respuestas que dieron los estudiantes se analizaron conforme al modelo de investigación docente propuesto por Dunkin y Biddle (1974). Los resultados indican que las variables o criterios para determinar la eficacia de sus profesores están relacionados con el proceso, presagio y escasamente con los resultados o productos del aprendizaje. Para determinar la ineficacia los estudiantes emplean principalmente criterios de presagio y proceso.

The aim of this study —performed in a public university in Mexico— was to carry out an exploratory investigation, through the use of questionnaires, with regard to the criteria used by students to assess the effectiveness of teaching staff. The participants of the study were 163 students from seven Social Sciences and Humanities Degree courses at a public university in central Mexico; all the students were in their seventh, eighth, or ninth semester. Participants in the study were selected through random sampling procedures and based on intact groups. The students' answers were analyzed under the teaching research model proposed by Dunkin and Biddle (1974) and the results of the study indicate that the variables, or criteria, used to determine the efficiency of their teachers are basically related to process and prognostication and rarely to the results or learning products. To determine the ineffectiveness of the teaching staff, students used mainly presage and process criteria.

Palabras clave

Estudiantes universitarios
Evaluación de la docencia
Eficacia docente
Cuestionarios de evaluación de la docencia
Profesores universitarios

Keywords

College students
Teacher evaluation
Teacher effectiveness
Teaching evaluation questionnaires
University professors

Recepción: 25 de octubre de 2012 | Aceptación: 4 de abril de 2013

* Doctor en Educación por la Ohio University. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Es miembro de la Red Internacional para el Estudio de los Nuevos Directores, Internacional Study of Principal Preparation. Líneas de investigación: administración y organización escolar; evaluación educativa; currículo. Publicación reciente: (2010, en coautoría con C.L. Slater y G. López Gorosave), "El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XV, núm. 47, pp. 1051-1073. CE: josemariagarduno@yahoo.com.mx

** Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. CE: gmedecigo@uaeh.edu.mx

LOS CRITERIOS QUE EMPLEAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA EVALUAR LA IN-EFICACIA DOCENTE DE SUS PROFESORES

El objetivo del presente trabajo fue identificar, de manera exploratoria, los criterios que los estudiantes universitarios emplean para calificar la eficacia docente de sus profesores, a través de los cuestionarios de la evaluación de la docencia (CEDA). Los CEDA se originaron en Estados Unidos de América (Centra, 1993) y su uso se ha generalizado a todos los continentes, así como el interés por investigar su empleo en las instituciones universitarias. Marsh (1984) resume sus propósitos: a) permite diagnosticar y retroalimentar a los profesores sobre su desempeño o efectividad docente; b) es una medida de eficacia docente para emplearse como información para la toma de decisiones sobre la permanencia y promoción a los profesores; c) provee información para que los alumnos seleccionen cursos e instructores; y d) constituye una investigación sobre los resultados y procesos docentes. El interés del presente estudio se enfocó en los CEDA como una medida de eficacia docente, tal como lo señala este autor.

Aunque originalmente los CEDA tenían como función la retroalimentación de la actividad docente (Mckeachie, 1979), hoy en día, en México y otros países, su función principal es sumativa o administrativa. En México, su uso se ha generalizado a casi todas las instituciones de educación superior: 81 por ciento de las instituciones los emplea y los resultados son utilizados en los programas de estímulos (Rueda *et al.*, 2010). Los CEDA son los instrumentos por antonomasia para evaluar la eficacia docente de los profesores universitarios. Asimismo, hablar de los CEDA es referirse prácticamente al único instrumento que se emplea para evaluar a decenas de miles de profesores de las instituciones de educación superior mexicanas y de otros países. Aunque desde la década de los noventa se ha

procurado emplear instrumentos y criterios alternativos, como portafolios y opinión de pares, el uso de éstos ha sido marginal; la limitación principal de las formas alternativas para evaluar la docencia es que su uso masivo no es viable.

Durante las décadas de los setenta y ochenta en los países anglosajones se crearon muchos instrumentos para medir la eficacia docente. Los dos más importantes, por su empleo dentro y fuera del mundo anglosajón, son el Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) de Marsh (1984) y el Instructional Development and Effective Assessment (IDEA) desarrollado por Hoyt y Cashin (1977). Las dimensiones originales de la eficacia docente que mide el SEEQ son nueve: 1) aprendizaje/valor de lo aprendido, 2) entusiasmo del instructor, 3) organización, 4) *rapport*, 5) interacción con el grupo, 6) cobertura del curso, 7) exámenes/evaluación, 8) tareas/lecturas, y 9) carga de trabajo del curso/dificultad. España fue el primer país iberoamericano en hacer investigación con el SEEQ (Marsh *et al.*, 1985) y recientemente ha realizado adaptaciones del instrumento (Verdugo y Cal, 2010).

Por su parte el IDEA se enfoca a apreciar la eficacia docente en las siguientes dimensiones: 1) objetivos de aprendizaje, 2) estímulo del interés de los estudiantes, 3) apoyo a la colaboración de los estudiantes, 4) establecimiento de *rapport*, 5) estímulo del compromiso de los estudiantes y 6) estructura de las experiencias en el aula (organización). De ambos instrumentos existen versiones cortas y largas: las cortas tienen 14 (SEEQ) y 15 (IDEA) reactivos. No se identificaron antecedentes de investigación con IDEA fuera de Estados Unidos.

En México, la mayoría de los CEDA han sido adaptaciones de otros instrumentos o diseñados dentro de la institución (Rueda *et al.*, 2010); se aprecia que pocos de esos instrumentos han sido sometidos a un análisis sistemático de sus características psicométricas, aunque recientemente tal tendencia se ha comenzado a revertir. Salvo algunos

instrumentos nuevos como el SEEQ y el IDEA, señalados arriba, es común que los CEDA mexicanos y de otros ámbitos no incluyan alguna dimensión para evaluar las percepciones de los alumnos de lo que aprendieron en el curso. No obstante, recientemente estos últimos comenzaron a incluir ese aspecto (Acosta, 2012). Asimismo, también en contados y recientes casos, a nivel nacional, estos instrumentos empezaron a incluir reactivos globales para evaluar el curso y al profesor (Mazón *et al.*, 2009). Cashin y Downey (1992) han demostrado que los reactivos globales son importantes en los CEDA, ya que explican más de 50 por ciento de la varianza en esos instrumentos.

El hecho de centrarse en los medios de la enseñanza y no en los fines, es decir, en que sólo se obtenga información sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes, implica dejar de lado un dilema aún no resuelto: ¿los estudiantes son clientes o productos de las instituciones universitarias? (Emery *et al.*, 2003). Se podría responder que son ambos: clientes y productos. Si los estudiantes son ambas cosas entonces ¿por qué no se pone más énfasis en los productos del aprendizaje, en la percepción que los estudiantes tienen de lo aprendido en los cursos? Al respecto, Díaz-Barriga (2004: 66) señalaba hace casi una década:

Podemos afirmar que se consignan los aspectos formales de la docencia, se obtienen opiniones de los estudiantes en una escala estimativa y dejan “como en una caja negra” las funciones sustantivas de la tarea docente... ya que antes de elaborar instrumentos hay que tener claridad sobre lo que es la docencia.

Sin fines claros sobre la docencia y la evaluación, los CEDA se limitan a evaluar fundamentalmente los medios y condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso dado. Si se quisiera evaluar la eficacia docente y cumplir con un

fin auténticamente formativo, e incluso sumativo, estos instrumentos deberían hacer más énfasis en evaluar, al menos, las percepciones de los estudiantes sobre lo aprendido en el curso, y darle menor peso o ignorar reactivos del tipo: si el profesor presentó el programa, usó material didáctico o envió a los alumnos a la biblioteca; si estuvo disponible, dio asesoría, revisó sus trabajos o si le gustaría tomar otro curso con el mismo docente, los cuales no son relevantes para evaluar el desempeño docente (Feldman, 1997; Seldin, 1993). Evaluar estos aspectos, más que los resultados, es una clara indicación de que lo que más importa a las instituciones y a sus administradores es el *viaje*, más que el *destino*. Es decir, a las instituciones de educación superior parece importarles más los medios que los fines: el énfasis en el proceso y no en los resultados confirma que los cuestionarios de evaluación son para medir el nivel de satisfacción de los estudiantes, lo cual denota que ese nivel de satisfacción es más importante que lo que pudieron aprender en el curso.

La intención, al menos formal, de las instituciones de educación superior para que los resultados sean empleados no sólo de manera sumativa, sino también formativa, de retroalimentación de la labor docente, es poco viable en las instituciones de tamaño mediano o grande. Imaginemos una institución universitaria mexicana de tamaño mediano, de unos 20 mil estudiantes, y unos 3 mil profesores de tiempo completo y asignatura, que imparten 3 mil o más cursos al semestre. La institución con dificultades puede procesar la información y enviarla, generalmente en el siguiente periodo académico, a los profesores y consejos técnicos y autoridades. Eso es lo único que puede hacer; la finalidad formativa de los instrumentos es difícil de cumplir. Investigaciones recientes señalan que en México los resultados de la evaluación de la docencia se usan principalmente con fines administrativo-sumativos: para otorgar promociones y estímulos salariales (Rueda *et al.*,

2010). Asimismo señalan que los profesores no están satisfechos con tal uso (Silva, 2007) y que los estudiantes son sometidos cada semestre a evaluar tantos cursos como hayan tomado. La tarea se ha vuelto burocrática para la institución, y aburrida para los estudiantes.

Por otro lado, los resultados de la investigación también indican que ante la situación arriba descrita, los profesores intentan lograr buenas notas en los CEDA para obtener mejores niveles salariales (Silva, 2007). A pesar del malestar que provoca la evaluación docente, todo parece indicar que llegó para quedarse. Mientras esté vigente el sistema de incentivos salariales será difícil retornar a una política de evaluación con un uso meramente formativo de los resultados de los CEDA; si esos resultados son usados con fines sumativos que afectan las retribuciones salariales de los docentes, entonces los docentes tendrán que hacer esfuerzos para conseguir mejores evaluaciones de sus estudiantes. En este sentido, sería deseable que los docentes conocieran los criterios que los estudiantes toman más en cuenta para valorar su eficacia. Los estudios realizados (como se verá más adelante) se han enfocado a investigar los criterios que emplean los estudiantes para evaluar la eficacia; la literatura es escasa sobre los criterios que los estudiantes emplean para evaluar la ineficacia. Estudiar los criterios que los estudiantes emplean para valorar tanto la eficacia como la ineficacia de sus profesores puede resultar útil para los mismos docentes que se ven obligados a rendir cuentas, obtener mejores evaluaciones y, potencialmente, para que las instituciones puedan mejorar el diseño de esos cuestionarios. De ahí que el objetivo de esta investigación fue investigar de manera exploratoria los criterios que los estudiantes emplean para evaluar la eficacia e ineficacia de sus docentes a través de los cuestionarios elaborados para tal fin en una universidad pública mexicana.

La pregunta de la que partió el presente estudio fue: ¿qué criterios toman en consideración los estudiantes para valorar la eficacia e

ineficacia de sus docentes a través de los cuestionarios de evaluación de la docencia?

ANTECEDENTES

La mayoría de las investigaciones relacionadas con el tema se han enfocado a identificar las características de la eficacia docente con base en las dimensiones y variables que miden los CEDA. Feldman (1997) investigó este tópico desde la década de los setenta. Los amplios e influyentes meta-análisis realizados por el autor concluyen que las ocho dimensiones que tienen las más altas correlaciones entre la eficacia docente y el aprendizaje de los estudiantes son: preparación del docente, organización del curso, claridad y entendimiento, impacto percibido de los resultados de la instrucción, estimulación del interés por el curso y la materia por parte del docente, esfuerzo por animar la discusión y estar abierto a las opiniones de otros, habilidades oratorias del docente y claridad de los objetivos del curso y sus requisitos.

Molero y Ruiz (2005) realizaron una investigación con 15 mil 291 estudiantes universitarios españoles con el fin de determinar cuáles son las principales dimensiones y variables que constituyen una docencia universitaria eficaz. Los hallazgos señalan que las dimensiones más importantes son: 1) obligaciones docentes (cumplimiento) y evaluación, 2) metodología, 3) medios y recursos, e 4) interacción con el alumnado.

En México también se han desarrollado investigaciones sobre la eficacia docente de acuerdo con la percepción de los estudiantes a través de los CEDA. Luna (2003) identificó siete dimensiones a las que los estudiantes le dan mayor importancia en la valoración positiva de sus profesores: 1) dominio de la asignatura, 2) claridad expositiva, 3) organización de la clase, 4) cualidades de interacción, 5) evaluación del aprendizaje, 6) métodos de trabajo, y 7) estructuración de objetivos y contenidos. Tirado *et al.* (2007) realizaron una

investigación con 9 mil 904 estudiantes de Ciencias de la Salud y Psicología de la UNAM. Los autores encontraron que las dimensiones que valoran más los estudiantes para considerar a un profesor eficaz son la claridad en la exposición, generar clases interesantes y aclarar dudas. En las dimensiones de Luna (2003) y Tirado *et al.* (2007) no aparecen los productos percibidos del aprendizaje, lo cual es un indicio de la poca importancia que este aspecto tiene en el medio mexicano. Tanto en la investigación internacional como en la nacional se ha encontrado que existen algunas diferencias en la ponderación que los profesores y los estudiantes hacen de lo que constituye una docencia eficaz. Por ejemplo, los profesores dan más valor al dominio del conocimiento y los estudiantes al método y organización del curso (Feldman, 1989; Luna, 2003).

Se han producido algunas investigaciones que dan luz sobre los aspectos que valoran los estudiantes para considerar a un profesor eficaz sin referirse a las dimensiones de los CEDA. La primera publicación en México, y posiblemente en español, sobre las características del profesor eficaz, fue la de Ernesto Meneses (1977), de la Universidad Iberoamericana, a quien le debemos la introducción en México —y probablemente en Iberoamérica— de los CEDA (1968), la departamentalización (1968/1969) y el currículo flexible (1974). Meneses se basó en los trabajos de Hildebrand para analizar el perfil ideal del profesor universitario, y llegó a la conclusión de que un profesor eficaz se caracteriza por: 1) transmitir sus conocimientos, 2) comunicar un método, y 3) comunicar su personalidad. El estudio de Meneses resume las dimensiones más importantes que están relacionadas con la eficacia docente: el dominio del conocimiento, la didáctica (método y condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje) y la personalidad del docente.

Las dimensiones que señala Meneses (1977) se confirmaron en una investigación empírica realizada en la siguiente década.

García Garduño y Rugarcía (1985) pidieron a 33 estudiantes de semestres avanzados de una universidad mexicana que describieran al mejor y al peor profesor que hubieran tenido durante sus estudios. Los autores le llamaron al primero “motivante”, y al segundo “desmotivante”. De acuerdo con las caracterizaciones, el profesor motivante o eficaz (en la acepción más reciente del término) se caracteriza por: 1) un método de enseñanza claro y sistemático, 2) es agradable e interactúa positivamente con los estudiantes, 3) tiene dominio de la materia que enseña, 4) puntual y 5) exigente. En cambio el profesor desmotivante o ineficaz fue descrito como: 1) carece de un método de enseñanza claro, 2) desinteresado en los estudiantes, 3) falta de dominio de la materia, 4) hostil, agresivo, 5) impuntual, 6) aburrido, 7) presumido y 8) desaliñado.

En investigaciones más recientes Celdrán y Escartín (2008), en una muestra de 167 alumnos de Psicología españoles, los autores estudiaron la percepción que tienen los estudiantes de sus profesores por medio de una descripción de la mejor y peor experiencia que hubieran tenido con ellos. Las experiencias positivas de los estudiantes se dividieron en académicas y personales. Las mejores experiencias académicas que identificaron fueron: resolución de dudas y flexibilidad; de experiencias personales: el trato y la comunicación. En cuanto a las experiencias negativas en la esfera académica encontraron: indiferencia al preguntar una duda, no atender ninguna tutoría, y falta de interés en querer mejorar. En el aspecto personal la experiencia negativa fue haber sido humillado en clase por parte del profesor. Garza (2012) empleó la técnica de redes semánticas con 23 profesores y 37 estudiantes de una universidad agrícola mexicana para identificar los elementos que deben considerarse para la evaluación de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes. La autora encontró que las dimensiones que consideran de mayor importancia son: método de enseñanza,

puntualidad, asistencia, conocimiento, respeto, actualización, responsabilidad y forma de evaluar. Otras dos dimensiones o características mencionadas son la tolerancia y la actitud.

Las investigaciones internacionales y nacionales analizadas arriba coinciden en que el método o didáctica del profesor, su nivel de conocimientos y ciertos rasgos de personalidad son los aspectos más importantes que determinan la eficacia docente. Con excepción de la investigación de García Garduño y Rugarcía (1985) y en cierta medida la de Celdrán y Escartín (2008), son escasos los estudios sobre los aspectos que emplean los estudiantes para valorar la ineficacia de sus docentes. Asimismo, los estudios identificados que han investigado sobre la ineficacia docente no han indagado la ineficacia docente tomando como fuente de referencia los criterios que emplean los estudiantes para valorar a sus profesores en los CEDA.

MÉTODO

Población

Participaron 163 estudiantes de siete carreras de Ciencias Sociales y Humanidades de una universidad pública de la región central de México; cursaban del séptimo al noveno semestre en siete carreras de licenciatura en los campos de las Ciencias sociales y Humanidades: Ciencias políticas y administración pública (25), Ciencias de la comunicación (24), Derecho (26), Ciencias de la educación (34), Enseñanza de la lengua inglesa (21), Sociología (9) y Trabajo social (24). Cinco de los estudiantes no habían tenido la experiencia de evaluar a sus profesores a través de los CEDA; a pesar de ello se decidió tomar en cuenta sus opiniones. La población participante se seleccionó por medio de muestreo aleatorio por cuotas, con base en grupos intactos. Se seleccionó al azar un grupo de cada carrera. Se estimó que los estudiantes de semestres avanzados podrían expresar con más fundamento sus percepciones sobre los criterios. Se sabe

que los estudiantes de semestres avanzados tienen opiniones diferentes sobre la eficacia de sus profesores; le dan más importancia al conocimiento. En cambio los estudiantes de los primeros semestres valoran más la calidad de la interacción con el docente (Smith y Cranton, 1992). Los estudiantes que participaron en el estudio estaban cursando los últimos semestres de la carrera; tienen conocimiento del (los) campo(s) disciplinar(es) en el que está inserta su carrera y tenían un conocimiento amplio de sus profesores; por consiguiente, sus juicios están más fundamentados que los de estudiantes que están en los inicios de su carrera.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario abierto para indagar los criterios que toman en cuenta los estudiantes para valorar la eficacia e ineficacia de sus profesores. Las preguntas-tema que se incluyeron fueron dos: una de las preguntas indagó sobre los criterios que toman en cuenta para valorar positivamente a sus profesores en los cuestionarios de evaluación, y la segunda sobre los criterios que toman en consideración para valorarlos negativamente. En el presente estudio los criterios positivos se equipararon con la eficacia y los negativos con la ineficacia. Una función de los cuestionarios de evaluación es medir la eficacia docente (Marsh, 1984); en todos los casos la opinión positiva dada por los estudiantes en los CEDA está asociada con la eficacia docente; por el contrario, una opinión negativa se expresa en puntajes bajos en dichos cuestionarios, lo cual refleja la ineficacia.

El cuestionario fue previamente piloteado en un grupo diferente de 20 estudiantes del octavo semestre de la licenciatura en Educación de la institución donde se llevó a cabo el estudio. Se confirmó que las preguntas-tema eran adecuadas para explorar el objeto de estudio de la evaluación.

Procedimiento y análisis

Se identificaron las materias y grupos de las carreras mencionadas que cursaban del séptimo

a noveno semestre de la carrera en la institución donde se realizó el estudio. De esa lista se seleccionó al azar un grupo. Los coordinadores de las carreras fueron informados de la aplicación de los instrumentos pero no de los grupos específicos con los que se llevó a cabo el estudio. La aplicación fue grupal, cuando los estudiantes se encontraban tomando clase. Se solicitó el permiso correspondiente a los profesores en turno. Se les informó a los grupos de los fines de la investigación; que su participación era voluntaria y anónima. Para asegurar el completo anonimato y la apertura de los estudiantes, el único dato demográfico que se solicitó fue el nombre de la carrera que cursaban. La recogida de datos se llevó a cabo durante los semestres de otoño de 2007 y primavera de 2008, antes de que los estudiantes tomaran parte en la evaluación de los cursos que la institución acostumbra realizar.

Se efectuó un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. El cuantitativo se empleó para determinar el peso y distribución de los criterios identificados para valorar la eficacia e ineficacia. El análisis cualitativo tuvo mayor importancia en el presente estudio; buscó dar cuenta en detalle de los criterios que emplean los estudiantes en la valoración de sus profesores. Se transcribieron textualmente las respuestas abiertas de los 163 estudiantes; posteriormente se obtuvieron códigos, y finalmente categorías y subcategorías por carrera, y categorías centrales (axiales) y subcategorías de toda la población estudiada (Saldaña, 2009). Para agrupar las categorías que emergieron del análisis se empleó el modelo de investigación de la docencia de Michael Dunkin y Bruce Biddle (1974). Los autores señalan que la finalidad de su modelo es organizar los hallazgos sobre la investigación docente. Este modelo se ha convertido en uno de los más importantes paradigmas de investigación

docente (Shulman, 1986). De acuerdo con el modelo, la docencia se puede estudiar a través de cuatro tipos de variables: *contexto*, *presagio*, *proceso* y *producto* (Dunkin y Biddle, 1974). En este análisis se emplearon las variables o criterios de *presagio*, *proceso* y *producto* para agrupar las respuestas de los estudiantes dentro de este paradigma. Debido a la naturaleza cualitativa del estudio, en lo sucesivo se le denominarán indistintamente criterios o variables, lo cual parece congruente con Shulman (1986); este autor señala que el modelo se puede catalogar como del tipo naturalista. Asimismo, en el análisis se asociaron los criterios positivos para evaluar la docencia como indicadores de la eficacia de los profesores, y los negativos con la ineficacia.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Contrastes cuantitativos

Criterios de eficacia docente

La Tabla 1 ilustra la distribución de las respuestas de la muestra agrupadas conforme al modelo de Dunkin y Biddle (1974). Se aprecia que los criterios relacionados con el proceso son los que mayor peso tienen en la valoración de la eficacia docente. Entre esos destaca el método/didáctica de la enseñanza y el conocimiento o dominio de la materia que despliega el docente a la hora de impartir la enseñanza. Es notable que la puntualidad y asistencia del docente tenga más relevancia para determinar la eficacia docente que la manera de evaluar el aprendizaje. El segundo criterio más importante está relacionado con las variables *presagio*, concretamente con los rasgos de personalidad del docente. Las variables *producto*, es decir, los resultados percibidos del aprendizaje, fueron escasamente mencionados como criterios para determinar la eficacia docente.

Tabla 1. Distribución de las respuestas sobre criterios que emplean los estudiantes para determinar la eficacia docente a través de los cuestionarios

Criterios/ carrera	Proceso				Presagio	Producto	*Total frecuencias
	Método/ didáctica	Conocimiento/ dominio de la materia	Puntualidad y asistencia	Evaluación del aprendizaje	Personalidad	Resultados percibidos del aprendizaje	
Ciencias políticas (n=25)	10	6	—	2	7	—	25
Comunica- ción (n=24)	20	8	4	3	7	2	44
Derecho (n=26)	15	12	3	3	8	—	41
Educación (n=34)	17	19	4	4	14	3	61
Lengua inglesa (n=21)	10	17	6	—	9	—	42
Sociología (n=9)	4	3	—	—	2	1	10
Trabajo social (n=24)	17	7	8	—	11	—	43
*Total de frecuencias	93	72	25	12	58	6	266

* La suma de respuestas es mayor que el tamaño de la muestra debido a que algunos estudiantes dieron más de una respuestas (N=163).

Fuente: elaboración propia.

Criterios de ineficacia docente

En la Tabla 2 se observa la distribución de las respuestas que dieron los estudiantes acerca de los criterios que emplean para valorar la ineficacia docente. Se observa que el peso de los criterios es diferente a los que se emplean en la valoración de la eficacia: los estudiantes le dan mayor peso a los criterios presagio —la personalidad del docente— para determinar su ineficacia; en

segundo lugar, los criterios proceso son los más relevantes; el conocimiento/dominio de la materia que despliega el profesor en el aula es ligeramente más importante que el método/didáctica del profesor. Al igual que en la valoración de la ineficacia, la puntualidad y asistencia son más importantes para los estudiantes que la manera de evaluar el curso. Los criterios producto —los resultados percibidos del aprendizaje percibido— tiene escasa importancia.

Tabla 2. Distribución de las respuestas sobre criterios que emplean los estudiantes para determinar la ineficacia docente a través de los cuestionarios de evaluación

Criterios/ carrera	Proceso			Presagio	Producto		
	Método/ didáctica	Conocimiento/ dominio de la materia	Puntualidad y asistencia	Evaluación del aprendizaje	Personalidad	Resultados percibidos del aprendizaje	*Total de frecuencias de respuestas
Ciencias políticas (n=25)	5	10	2	—	8	—	25
Comunica- ción (n=24)	9	6	7	3	8	—	33
Derecho (n=26)	6	10	2	—	10	—	28
Educación (n=34)	8	6	4	4	11	2	35
Lengua inglesa (n=21)	5	7	3	—	6	—	21
Sociología (n=9)	2	3	4	—	4	—	13
Trabajo social (n=24)	11	8	6	1	9	—	35
*Total de Frecuencias	46	50	28	8	56	2	190

* La suma de respuestas es mayor que el tamaño de la muestra debido a que algunos grupos de estudiantes dieron más de una respuesta (N=163).

Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Criterios para evaluar la eficacia docente

El orden de importancia que le asignan los estudiantes para evaluar positivamente a sus profesores es el siguiente: 1) *proceso*, 2) *presagio* 3) *producto*.

Criterios de proceso

Los criterios de proceso se refieren a las actividades reales que el profesor y los alumnos despliegan dentro del aula, así como a los cambios observables en el comportamiento de los alumnos; se refiere a todos los tipos de actividades, tanto aquellas que promueven el aprendizaje y crecimiento de los alumnos

como las que lo obstruyen (Dunkin y Biddle, 1974). Aunque de acuerdo con este modelo el conocimiento y capacitación del docente se pueden considerar como variables presagio (Dunkin y Biddle, 1974), en este estudio se agrupó dentro de las variables proceso, pues se estimó que el dominio/conocimiento de la materia es un comportamiento que el profesor despliega en el aula. En un estudio más amplio (y no del tipo exploratorio como el presente) podría identificarse con claridad la influencia de la preparación previa del docente y el dominio de la materia, y eso también podría considerarse como criterio presagio.

Los hallazgos indican que el orden de importancia en que los estudiantes consideran

los criterios de proceso para evaluar la eficacia de sus profesores es: 1) el método de enseñar/didáctica, 2) el dominio/conocimiento de la materia, 3) su puntualidad y asistencia, y 4) la manera de evaluar. Los dos primeros factores (método de enseñar y conocimiento de la materia) tienen un peso muy semejante en las valoraciones de los estudiantes.

El método de enseñar/didáctica. Dentro del proceso el método de enseñar/didáctica es el criterio más importante para determinar la eficacia docente. Los estudiantes lo expresaron de las siguientes maneras:

La forma en que imparte su clase, la manera en como prepara la misma y el material que utiliza (CO, 15).

La forma de explicar los temas (CP, 03).

Su forma de dar la clase (DE, 22).

Su forma de dar la clase, que tenga dominio de la materia (TS, 07).

Cómo el docente organiza, planea y usa materiales didácticos son aspectos que toman en cuenta los estudiantes para evaluar positivamente a los docentes:

Planeación de las clases, utilización de material didáctico, técnicas, estrategias... (ED, 17).

Dominio de contenidos, uso de recursos didácticos, el uso de estrategias didácticas, facilidad del proceso de enseñanza (ED, 14).

La forma de transmitir sus conocimientos y técnicas para hacer más fácil el aprendizaje (TS, 16).

Los estudiantes valoran positivamente a los profesores que emplean métodos activos, innovadores y no tradicionales:

Conocimiento en la materia, innovador, el que no sea un tradicionalista. Abierto a diferentes puntos de vista... (LI, 10).

Que le entienda a su clase sin la necesidad de memorizar las cosas sino comprenderlas, que le tengamos confianza (TS, 03).

La calidad de enseñanza y que no sólo venga a clases. Pedir que los alumnos expongan temas porque ese es su trabajo de ellos (LI, 13).

Compartir experiencia de la vida laboral en la que el profesor se desenvuelve es importante en algunas carreras como Derecho:

...la manera en como da la clase, si el tema es de gran importancia, si se apoya en experiencias de la vida (DE, 03).

Dominio/conocimiento de la materia. Los estudiantes creen que el conocimiento o dominio de la materia que imparte el docente es casi tan importante como el método de enseñanza cuando otorgan evaluaciones positivas:

Su desempeño en clase en cuanto conocimiento sobre el tema... (LI, 08)

Si realmente sabe sobre su materia (LI, 07).

Su desempeño en el salón de clases, así como sus conocimientos en la materia que impartan (LI, 21).

Su desempeño en clases y la forma en que imparte la materia (DE, 19).

El grado de conocimiento que tiene sobre la materia (CO, 01).

Los estudiantes de semestres avanzados como los que participaron en este estudio se consideran aptos para juzgar el nivel de conocimientos de sus profesores:

Su calidad y conocimientos para impartir clase (CP, 02).

Su conocimiento o dominio de la asignatura (ED, 07).

Se encontró con frecuencia que los estudiantes no disocian esos dos criterios:

Su forma de dar la clase, que tenga dominio de la materia (TS, 07).

Algunos estudiantes señalan que lo que más toman en cuenta es “su desempeño”. Con ello, al parecer, se refieren al hecho de evaluar todos los aspectos en conjunto, principalmente el conocimiento y la manera de transmitirlo:

Su desempeño en clase en cuanto conocimiento sobre el tema y sus técnicas de enseñanza (LI, 05)

La puntualidad y asistencia a clase, y la evaluación del aprendizaje. Fue sorprendente que los estudiantes le dieran mayor peso a la puntualidad y asistencia de sus profesores que a la manera de evaluar. No siempre los docentes se percatan de la importancia de este aspecto en la valoración de su desempeño.

La evaluación del aprendizaje aparece en este estudio como el último de los criterios importantes en la eficacia de los docentes. Un estudiante de Ciencias Políticas señaló: “pienso que en la forma de evaluar todos los aspectos a criticar son positivos, pues se trata de reconocer errores y aciertos”. Otro de Derecho expresó: “que sus exámenes tengan armonía con el programa”.

Los criterios presagio: actitud, valores y personalidad

Las variables (criterios) presagio se refieren a las características de los profesores que pueden afectar el proceso de la docencia:

experiencia formativa del profesor (edad, sexo, clase social), su educación y desarrollo profesional y las propiedades del profesor, esto es: sus habilidades docentes, rasgos de personalidad, inteligencia y motivación (Dunkin y Biddle, 1974).

En el presente estudio, estos criterios fueron los segundos en importancia, después de los de proceso, para evaluar positivamente a los profesores; en esta investigación los criterios presagio se circunscribieron a los rasgos de personalidad, actitudes/valores y motivación de los docentes. Los criterios que emplean los estudiantes se enlistan a continuación.

La actitud y valores en la interacción con los estudiantes. Los estudiantes valoran positivamente a los profesores que tienen *un buen trato* con ellos: “forma de ser o un buen trato” (CP, 04); “la forma como se dirige al alumno” (TS, 23); si es buena onda, si es barco, si es alivianado, etc.”; “que sea alivianado” (DE, 25); “la forma en que se lleva con los alumnos” (TS, 19). Varios respondientes señalaron que lo que valoran “es la actitud” de los docentes. Cuando señalan tal cosa lo entremezclan con otros aspectos, como valores y dominio de la materia.

La actitud a la que hacen mención los estudiantes se puede desplegar en los rasgos de personalidad que observan en sus profesores. Entre los mencionados con más frecuencia están: responsabilidad, respeto hacia los alumnos, objetividad, accesibilidad, comunicación, flexibilidad y simpatía. Incluso algunos de esos estudiantes valoran la *exigencia* del profesor. Otros, como un estudiante de Derecho, toman en consideración la apariencia y el aliño de los profesores, propiedad congruente con los estereotipos profesionales de esa carrera. Los rasgos más mencionados fueron *responsabilidad y respeto*, lo cual parece congruente con la valoración que le dan a la puntualidad y asistencia a clases; parecería que este último aspecto es considerado por los estudiantes como actos que conllevan responsabilidad y respeto.

La motivación/interés del profesor por enseñar.
El segundo aspecto más mencionado dentro de los criterios presagio es la *motivación* y el *interés* de los docentes; eso se manifiesta en dos vertientes, en el interés por los alumnos y en el interés que tiene por su materia:

Creo que uno sabe [o por lo menos] percibe cuando un maestro es bueno, principalmente porque se interesa en la materia y en el desarrollo y desempeño de cada alumno. El que domine el tema, el que tenga una buena conducta hacia los alumnos (SO, 01).

La atención hacia el alumnado (CP, 18).

Los productos

Las variables o criterios producto comprenden los resultados de la enseñanza en términos del crecimiento y efecto en los alumnos (actitudes, habilidades profesionales); es posible que los estudiantes puedan tener experiencias negativas como producto de lo experimentado en el salón de clase, y eso también se puede considerar productos (Dunkin y Biddle, 1974).

Una de las limitaciones de los cuestionarios de evaluación es que no es frecuente que incluyan ítems dedicados a explorar la percepción de los estudiantes sobre qué tanto aprendió en el curso; estos instrumentos se dedican fundamentalmente a evaluar las variables/criterios proceso relacionadas con el acto de enseñar. De ahí que no sea extraño que dentro de los criterios que emplean los estudiantes la percepción de los productos del aprendizaje sea el de menor importancia. Con excepción de unos cuantos estudiantes (7) de las carreras de Ciencias de la Educación, Comunicación y Sociología, el resto no menciona a los productos del aprendizaje como criterio para evaluar positivamente a sus docentes. Ciencias de la Educación fue la carrera en que este criterio se mencionó con más frecuencia:

Si enseña bien para que aprenda... (ED, 01).

Su forma de enseñanza para permitirme aprender (ED, 22).

Lo que aprendo en clase (ED, 23).

Lo aprendido en el curso (CO, 04).

Que sepan transmitir la información correctamente pero que haya retroalimentación y aprendizaje significativo... (CO, 09).

Pues todo lo bueno que ofreció en clase... sobre todo si aprendí y supo enseñar (SO, 06).

Criterios para evaluar la ineficacia docente

Si bien los criterios que emplean los estudiantes para evaluar negativamente son semejantes a los que usan para evaluar positivamente, el orden cambia. Los criterios *presagio* juegan un papel más importante que el resto. En segundo lugar los estudiantes emplean criterios relacionados con el *proceso*. Los criterios relacionados con los *productos* del aprendizaje apenas fueron señalados por dos estudiantes y no tienen importancia en la evaluación negativa de los docentes.

Criterios presagio

Dentro de estos criterios los estudiantes señalan la calidad de la interacción del docente con los estudiantes, el interés que demuestran hacia su materia y su simpatía. El trato, la calidad de la interacción de los docentes, es decisiva para calificarlos negativamente. Dicho trato está básicamente relacionado con la percepción de que los docentes son rígidos, autoritarios, déspotas, intolerantes, irrespetuosos, petulantes, descorteses e incluso groseros:

Su falta de relación positiva con los alumnos (DE, 24).

Muchas veces su forma de comportarse ante los alumnos (TS, 12).

La forma de comportarse en el grupo (ED, 16).

Falta de respeto a los alumnos... la terquedad, inflexibilidad (SO, 01).

Apatía hacia el grupo/materia o hacia su misma profesión. Hay maestros que sólo trabajan por el dinero, pero dudo mucho en su vocación (LI, 09).

Que pasa lista siempre y en punto sin dar espacio de retraso. Que no escuche puntos de vista y se moleste con otras opiniones. Que sea enojona, demasiado estricta (CP, 04).

Que sea intolerante o que no esté abierto a debatir lo que propone (CO, 11).

Que sea déspota o petulante, que no sepa dar clase (DE, 05).

Que sea grosero. Que cuando te dirijas a él, te dé el avión, te ignore (TS, 23).

Otro criterio importante para evaluar negativamente es el interés y compromiso de los docentes con el curso. Los estudiantes lo expresan a través de la falta de responsabilidad e interés por el curso:

Apatía hacia el grupo o hacia su misma profesión. Hay maestros que sólo trabajan por el dinero, pero dudo mucho en su vocación (LI, 09).

La falta de responsabilidad que tiene respecto con la materia (CP, 16).

...hay profesores que no cumplen con su trabajo, sólo vienen a sentarse y a dar copias para leer (LI, 18).

Que es irresponsable y no sabe desempeñar de manera correcta su función (DE, 12).

Aunque los cuestionarios de evaluación no incluyen ítems relacionados con qué tan agradable fue el docente, la percepción de antipatía también influye en la valoración negativa del curso:

Que sea un mal profesor, que me caiga mal (TS, 03).

Que me caiga mal o que sea prepotente (ED, 06).

El aliño, la presentación del profesor fue mencionado ocasionalmente.

Criterios proceso

Los criterios o variables proceso son los segundos en importancia para determinar la ineficacia del profesor. Son semejantes a los que emplean los estudiantes en la valoración positiva. Sin embargo, el conocimiento/dominio del tema tiene una importancia mayor que el método/didáctica del profesor.

Su falta de conocimientos, inseguridad ante algún tema (TS, 20).

Inasistencias. Podría ser su falta de preparación en el tema (SO, 04).

Que no sepa lo que está diciendo (LI, 15).

Cuando el docente falta mucho y no domina los temas, por lo que pone actividades que no tienen que ver con la materia (ED, 01).

Que no cuente con conocimientos sobre la materia que imparte (DE, 26).

Si considero que no sabe de su tema, o que sólo habla y no enseña buenos o nuevos conocimientos (CO, 21).

No tiene el perfil para impartir la materia (CP, 08).

Cuando se le pregunta algo del tema y no sabe (CP, 03).

La *puntualidad y asistencia* es el cuarto criterio más importante para juzgar a un profesor como ineficaz. Tal parece que los estudiantes asocian la impuntualidad e inasistencia con la falta de respeto e irresponsabilidad de parte de los docentes.

Que falta mucho a clases, no le pone el empeño que debería (LI, 16).

Que no le importe impartir clase, que no asista (CP, 13).

Su impuntualidad, sus inasistencias (CO, 16).

La manera de evaluar el aprendizaje apareció como otro criterio empleado, pero por la frecuencia con que se mencionó, ocupa el último lugar dentro de los criterios de proceso y no es tan determinante como los otros mencionados en la valoración negativa de los profesores:

Que no aprendí, que fue poco exigente, la forma en como me evaluó, la dificultad de los trabajos (ED, 03).

Si se manchó en los exámenes (TS, 24).

Su forma de evaluar... (ED, 08).

Productos

Los productos, en este caso la percepción de lo aprendido en el curso, no fue un criterio importante para evaluar negativamente a los docentes; sólo fueron mencionados por dos estudiantes de Ciencias de la Educación.

Que no aprendí, que fue poco exigente, la forma en como me evaluó, la dificultad de los trabajos (ED, 03).

El que no, es decir, de contar al final del curso con aprendizaje significativo (ED, 24).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue indagar los criterios que los estudiantes de carreras de Ciencias sociales y Humanidades emplean para determinar la eficacia e ineficacia de sus profesores al evaluar la docencia a través de los CEDA. En los estudios revisados existe acuerdo en las dimensiones que, por ser importantes, deben incluir estos instrumentos para evaluar el desempeño del profesor. Sin embargo, en general los instrumentos empleados en México y otras latitudes se limitan a medir aspectos relacionados con el proceso de la enseñanza e ignoran sus resultados. Asimismo, no es común que incluyan ítems que valoren globalmente al curso y al profesor.

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los estudiantes se empleó el modelo de contexto, presagio, proceso y producto de Dunkin y Biddle (1974), el cual se ha convertido en uno de los principales paradigmas para investigar la docencia (Shulman, 1986). Los resultados señalan que los criterios que emplean los estudiantes para evaluar la eficacia son, en ese orden: proceso, presagio y escasamente los productos o resultados del aprendizaje. Los criterios de proceso que consideran para evaluar positivamente a sus profesores son: 1) el método de enseñar/didáctica, 2) dominio/conocimiento de la materia, 3) su puntualidad y asistencia y 4) la manera de evaluar. Los dos primeros factores (método de enseñar y conocimiento de la materia) tienen un peso semejante en las valoraciones de los estudiantes.

El orden que los estudiantes asignan a los criterios para valorar la ineficacia docente es

distinto a los que emplean cuando valoran la eficacia. Para valorar la ineficacia los criterios presagio son los más importantes; los estudiantes los asocian con la calidad percibida de la interacción de los docentes (trato), el interés y la motivación por enseñar. Dicho trato está básicamente relacionado con la percepción de que los docentes son rígidos, autoritarios, déspotas, intolerantes, irrespetuosos, petulantés y descorteses. Los criterios o variables proceso son los segundos en importancia para determinar la ineficacia del profesor pero el conocimiento/dominio del tema tiene una importancia mayor que el método de enseñar del profesor.

Los criterios de producto tienen poco peso en la eficacia de los docentes y son casi imperceptibles en la valoración negativa o de la ineficacia. Esto podrá deberse a que los CEDA no consideran los productos percibidos del aprendizaje como una dimensión importante de evaluar. Los estudiantes parecieran estar condicionados a evaluar a sus profesores de

acuerdo con las dimensiones incluidas en los CEDA, las cuales dejan de lado la evaluación de los resultados percibidos del aprendizaje.

Finalmente, cabe señalar que la presente investigación tuvo limitaciones debido a su carácter exploratorio, al tamaño de la muestra estudiada y al uso de un cuestionario abierto; ello imposibilitó profundizar en el significado más detallado que los estudiantes le dan a los criterios estudiados y al contexto o situaciones en que los emplean. Por otro lado, el estudio se llevó a cabo con estudiantes de semestres avanzados de carreras de Ciencias sociales y Humanidades. Sería conveniente realizar investigaciones semejantes con alumnos de otras disciplinas como las de ciencias e ingeniería, con estudiantes que cursen semestres menos avanzados y emplear datos más recientes para corroborar los hallazgos. No obstante, cabe señalar que la revisión de los antecedentes de las investigaciones relacionadas con el tema es consistente con los hallazgos del presente estudio.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Beatriz (2012), "Evaluación de las propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación docente (Docentia) para su uso en una muestra mexicana", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 181-197.
- CASHIN, William E. y Ronald G. Downey (1992), "Using Global Student Rating Items for Summative Evaluation", *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 4, pp. 563-572.
- CELDRÁN, Montserrat y Jordi Escartín (2008), "¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Un estudio cualitativo", ponencia presentada en el Congreso Internacional Univest 08, Girona, 2-3 de junio de 2008, en: http://web2.udg.edu/ice/memories/2007-2008/contingut_CD/12/univest.pdf (consulta: mayo de 2012).
- CENTRA, John A. (1993), *Reflective Faculty Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2004), "La evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos", en Mario Rueda (ed.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México, ANUIES, pp. 63-75.
- DUNKIN, Michael J. y Bruce J. Biddle (1974), *The Study of Teaching*, Lanham, MD, University Press of America.
- EMERY, Charles, Tracy Kramer y Robert Tian (2001), "Customers vs. Products: Adopting an effectivity approach to business students", *Quality Assurance in Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 110-115.
- FELDMAN, Kenneth A. (1997), "Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from student ratings", en R.P. Perry y J.C. Smart (eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and practice*, Nueva York, Agathon, pp. 368-395.
- FELDMAN, Kenneth A. (1989), "Instruccional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teacher Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (neutral) Observers", *Research in Higher Education*, núm. 30, pp. 137-194.
- GARCÍA Garduño José María y Armando Rugarcía (1985), "Perfil del maestro motivante y del desmotivante en las carreras de ingeniería", *Boletín Didac 13*, Serie roja, México, Universidad Iberoamericana-Centro de Didáctica.
- GARZA, Rosa María (2012), "Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse

- en la docencia universitaria”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 116-123.
- HOYT, Donald P. y William E. Cashin (1977), *IDEA technical Report No. 1: Development of the IDEA system*, Manhattan, KS, Kansas State University-Center for Faculty Evaluation and Development.
- LUNA, Edna (2003), *La participación de los docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*, México, Plaza y Valdés.
- McKEACHIE, Wilbert J. (1979), “Student Ratings of Faculty: A reprise”, *Academe*, núm. 65, pp. 384-397.
- MARSH, Herbert W. (1984), “Students’ Evaluations of University Teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility”, *Journal of Educational Psychology*, núm. 76, pp. 707-754.
- MARSH, Herbert W., Javier Tourón y Barbara Wheeler (1985), “Students Evaluations of University Instructors: Their applicability of American instruments in Spanish setting”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 123-138.
- MAZÓN, Juan José, Jorge Martínez Stack y Adrián Martínez González (2009), “La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 38, núm. 149, pp. 113-140.
- MENESES, Ernesto (1977), “Un perfil del maestro universitario”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 6, núm. 4, en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res024/ind024.htm (consulta: junio de 2012).
- MOLERO, David y Juan Ruiz (2005), “La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 1, pp. 57-84.
- RUEDA, Mario, Edna Luna, Benilde García Cabrero y Javier Loredo (2010), “La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1e, pp. 77-92.
- SALDAÑA, Johnny (2009), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- SELDIN, Peter (1993, 21 de julio), “The Use and Abuse of Student Ratings of Professors”, *The Chronicle of Higher Education*, p. A40.
- SHULMAN, Lee S. (1986), “Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary perspective”, en Merlin C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, Macmillan, pp. 6-36.
- SILVA, César (2009), “Las encuestas de opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿un caso de exclusión del profesorado?”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, núm. 24, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n24> (consulta: enero, 2013).
- SMITH, Ronald A. y Patricia A. Cranton (1992), “Students’ Perceptions of Teaching Skills and Overall Effectiveness across Instructional Settings”, *Research in Higher Education*, vol. 33, pp. 747-764.
- TIRADO, Felipe, Alejandro Miranda y Andrés Sánchez Moguel (2007), “La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 118, pp. 7-24.
- VERDUGO, María Victoria y María Isabel Cal Bouzada (2010), “Valoración de la enseñanza: SEEQ”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 3, núm. 4, pp. 182-193.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA*

El empleo del enfoque de competencias en educación es muy reciente; se trata de una aplicación un tanto precipitada al trabajo educacional que muestra carencias no sólo en su conceptualización, sino en los instrumentos en los que se apoya. En el caso de los planes y programas de estudio, ha sido la puerta para el retorno de una perspectiva conductual y eficientista de la educación. No hay claridad de cómo construir un programa de estudios; la idea de apoyarse en verbos e indicadores de desempeño priva en varios documentos. En este trabajo se construye una propuesta de elaboración de programas que busca articular un enfoque pedagógico de competencias con la visión didáctica del trabajo docente; en ella, además de recuperar elementos históricos de este pensamiento, se trabaja con la intención de contribuir al movimiento nueva didáctica.

The use of the competency-based approach in education is very recent; it is also a somewhat hasty implementation for educational work that shows gaps not only in its conceptualization, but also with regard to the instruments upon which it is based. In the case of the planning for study programs, it has become a gateway for a return to the behavioral and efficiency-based perspective in education. There is a lack of clarity with regard to the creation of a curriculum; at the same time, the idea of relying on verbs and performance indicators prevails in several documents. In this paper, the author puts forward a proposal for the elaboration of programs which aim to articulate a pedagogical emphasis on skills from a didactic perspective on the teaching profession; in this way, in addition to recovering historical elements associated with this way of thinking, the author aims to contribute to the new didactic movement.

Palabras clave

Currículo
Competencias
Nueva didáctica
Aprendizaje
Personal docente
Sistema educativo

Keywords

Curriculum
Competencies
New didactics
Learning
Teaching staff
Education system

Recepción: 7 de enero de 2013 | Aceptación: 23 de abril de 2013

* Doctor en Pedagogía. Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: didáctica, currículo y evaluación educativa. Publicaciones recientes: (2011), *La prueba PISA 2006. Un estudio desde su perspectiva de la ciencia*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); (2009), *Pensar la didáctica*, México, Amorrortu. CE: adbc49@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los estudiosos de la educación atienden una demanda de las políticas para este sector: trabajar por competencias. Más allá de que el núcleo central de esta propuesta lleva más de un siglo en el debate educativo, ciertamente que un elemento novedoso que subyace en ella es intentar reducir todo el contenido educativo a algo práctico (Perrenoud, 2012), evidente, y que tiene concreción temporal. No se reconoce que en el tema competencias existen diversas escuelas de pensamiento (Díaz-Barriga, 2011); en realidad tampoco se acepta que frente a esta novedad no hay claridad sobre cómo construir un plan, ni un programa de estudios. En este contexto, bajo la propuesta de competencias hay un retorno a planteamientos eficientistas y de corte conductual ya superados en el debate pedagógico. En los programas de estudio se plantea que se definan varias competencias para cada asignatura, que se precise si son cognitivas, de destrezas o actitudinales; también se establece que se determinen las evidencias de su logro, así como los criterios de desempeño. El retorno al pensamiento curricular de los años cincuenta es evidente. Hay algunas propuestas de corte socioconstructivista y otras elaboradas desde una visión sistémica; pero hay una ausencia de una perspectiva pedagógica. Por esta razón, en este texto se presentará una propuesta de corte didáctico para construir programas de estudio desde una visión de competencias, y se presentan los principales elementos que éstos pueden contener.

LOS PROYECTOS DE REFORMA POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Las reformas educativas orientadas hacia el enfoque de competencias son una realidad de fin del siglo XX y principio del siglo XXI. Responden de manera diversa a algunos problemas de la institución escolar y de los planes de estudio, en particular, a la intención de

superar el trabajo enciclopédico que reproduce un conocimiento que sólo tiene sentido para la escuela (Meirieu, 2002). Reflejan lo que Roegiers (2010) concibe como una etapa histórica en la que cobra relevancia el sentido productivo del conocimiento, en detrimento de otras dimensiones, como lo formativo y lo científico.

No podemos negar que podemos identificar posibilidades y límites del uso del enfoque de competencias en la educación, lo que de alguna manera afecta la aceptación y/o rechazo del mismo. De ahí, la importancia de reconocer que la visión de competencias corresponde a una etapa en la que se encuentra transitando la humanidad, y que su aplicación el campo de la educación es el resultado de una concepción eficientista que comparten políticos nacionales e internacionales, así como los organismos internacionales, en particular la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre los proyectos educativos.

La idea de formar para la vida no es un tema nuevo en la educación, si bien la historia del pensamiento educativo permite mostrar que junto con esta perspectiva se pensó en el ser humano y en el sentido teleológico de lo educacional. La era de las competencias de alguna forma subordina todo a una eficiencia formal que elude una reflexión profunda sobre esos temas. Desde que se conformaron los sistemas educativos en el siglo XIX se ha venido acentuado un cuestionamiento al alejamiento de los contenidos escolares respecto de la realidad; se aprende para la escuela, no para la vida (Snyders, 1972). La idea de preparar para la vida se expresa de manera contradictoria en las políticas educativas: por una parte se declara que los planes de estudio responden a una visión del aprendizaje como un proceso, y por la otra se miden sólo productos a través de los exámenes a gran escala o de ejercicios de corte escolar.

También es cierto que lo escolar se ha caracterizado por establecer una visión del aprendizaje centrada sólo en rutinas escolares,

en dar respuesta a preguntas formuladas en los ritos del salón de clases. Hay una especie de olvido y marginación de la aspiración de la educación establecida en los albores de la modernidad, cuando se construyó la didáctica, en el siglo XVII. En ella se señalaba la importancia de enseñar lo que es útil, tema que se acentuó a fines del siglo XIX, cuando los autores del movimiento de la escuela activa criticaron insistentemente el enciclopedismo que caracterizaba a la educación. Posteriormente, en el pragmatismo educativo, resultado de las nuevas relaciones entre sociedad industrial y educación, se postulaba la importancia de que lo que se aprende en la escuela tuviese un sentido práctico (Cremin, 1962). Más de cien años de discusión y elaboración de propuestas diversas sobre este tema y los sistemas educativos no han podido resolver la cuestión: no han sido capaces de superar el enciclopedismo ni el trabajo centrado en el saber escolar.

Múltiples intentos se realizaron en el siglo XX para construir otro modelo educativo, tales como las diversas expresiones del pragmatismo en la educación; la aplicación del modelo de objetivos conductuales que establece los comportamientos que deben manifestar los alumnos, en un estilo de control de tiempos y movimientos; y la clasificación de estos comportamientos en modelos taxonómicos (Bloom, 1974) para objetivar los tipos y grados de aprendizaje logrados. Todos estos proyectos de cambio, innovaciones en su tiempo o reformas, se han topado con la misma pared: una visión educativa centrada en la retención de información sin sentido, la construcción de una capacidad

de respuesta escolar del alumno a preguntas que sólo buscan esa respuesta y, en muchas ocasiones, la rutina (tonalidad, canción) que acompaña esa respuesta. Paradójicamente, actualmente las pruebas a gran escala enfatizan el papel de la memorización o del uso simple de información para resolver problemas que siguen teniendo un tufo escolar.

Las contradicciones son evidentes; las propuestas educativas experimentan un camino pendular, y sus proyectos oscilan entre la pretensión de incrementar la eficiencia del trabajo docente a través de objetivos conductuales, las clasificaciones taxonómicas, la definición de estándares para la educación, la aplicación del método Stallings para la observación de lo que acontece en el aula (actualmente impulsado por el Banco Mundial)¹ y el desarrollo de un sinnúmero de exámenes a gran escala a nivel local, nacional e internacional. Mientras que, de manera simultánea, en el otro extremo se reconoce la importancia de los procesos que subyacen en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje, la aplicación de aproximaciones socioconstructivistas para el trabajo en el aula, los desarrollos de la nueva didáctica² que enfatizan el papel que tiene el deseo en el aprendizaje, la necesidad de que los alumnos asuman la tarea de aprender como un proyecto personal, el reto de crear el enigma como forma de trabajo educativo, y sobre todo la necesidad de respetar la voluntad del estudiante en el trabajo de aprender (Meirieu, 2002). El reciente acuerdo publicado por la Secretaría de Educación Pública sobre evaluación reemplaza una boleta

1 Bajo la idea de que los docentes sólo realizan actividades educativas en una cuarta parte del tiempo que pasan con los estudiantes en el salón de clases, el Banco Mundial está impulsando que varios países de América Latina apliquen este instrumento de observación del trabajo en el aula, el cual fue desarrollado en los años setenta del siglo pasado en el estado de California. Esto debería llevar a la reflexión de hasta dónde se impulsan en América Latina productos que son de deshecho en los países de origen. El mismo Banco, en su presentación de este instrumento en la Ciudad de México, anotaba como su principal deficiencia: "No captura todo lo que es importante, especialmente el dominio de los docentes del contenido académico y su habilidad de estimular pensamientos del 'orden superior' entre los estudiantes" (Schuh *et al.*, 2011).

2 Un movimiento actual de la didáctica que busca construir la síntesis que propuso Snyders frente a su análisis de la escuela tradicional y la activa. Se trata de un movimiento en desarrollo, con distintas vertientes, que busca no excluir el sentido del saber, del trabajo docente, a la vez que recupera la importancia del trabajo, el deseo y la construcción de un proyecto personal por parte del alumno. Tiene acercamientos al constructivismo, pero se fundamenta en una profunda tradición didáctica.

numérica de calificación por una cartilla que acompañará al estudiante durante su escolaridad básica; ahí el docente tiene que consignar sus avances, como grados de desarrollo en escritura, lectura, pensamiento matemático, etc. Aunque los responsables de la política educativa no lo perciben, la mayor parte de las propuestas pedagógicas que se elaboran generan simultáneamente dos discursos contrarios: por un lado reivindican la necesidad de centrar el trabajo escolar en el aprendizaje, y al mismo tiempo conceden relevancia a los resultados y a la comparación de puntajes.³ En estos polos opuestos se establece una reforma educativa que tiene como eje la propuesta curricular bajo el enfoque de competencias.

Además nos encontramos ante una política educativa con rasgos globales: las reformas por competencias; frente a ella los académicos estamos en la necesidad de conciliar este pensamiento de origen productivista e ideológicamente conservador, con una visión didáctica que reivindique el sentido formativo del trabajo educativo (Jones-Moore, 2008), ante una falta de claridad en los proyectos curriculares que ha revitalizado la perspectiva de América Latina de los años setenta.

CONSTRUCCIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO POR COMPETENCIAS: ENTRE LO TECNICISTA Y LO CONDUCTUAL

Reconocemos que la incorporación del tema de las competencias a la educación se encuentra en una fase incipiente, lo que ha posibilitado que al traducir la propuesta al

trabajo curricular, un número importante de especialistas fundamente sus propuestas en planteamientos de perspectivas curriculares centradas en una visión productivista del aprendizaje. Así, el lenguaje tecnicista de los años setenta vuelve a emerger en varias propuestas que hoy se ostentan como proyectos curriculares de competencias. La presión de establecer la reforma en un momento específico conduce a una mimetización del proyecto curricular por objetivos conductuales: el de competencias. De esta manera, si en los años setenta del siglo pasado se proponía formular objetivos generales y específicos, en la actualidad se plantean competencias genéricas y particulares, en ocasiones agregando unidades de competencias o separando las competencias en ámbitos cognitivos, de habilidades y de actitudes.⁴ Este esquema se repite tanto para el plan de estudios como para la elaboración de programas. Las competencias particulares se redactan para cada unidad, e incluso, en ocasiones, para cada sección de una unidad programática, estableciendo evidencias y criterios de desempeño para cada evidencia. La versión conductual no podría ser más contundente.

Lo que antes se establecía como objetivo específico, redactado a partir de un verbo que clarifica un desempeño, hoy se expresa como una ejecución seguida del establecimiento de un indicador de eficiencia de la misma. Para los docentes ambas redacciones son bastante similares, mientras que en la perspectiva de algunos especialistas (Frade, 2008), de lo que se trata en realidad es de vincular el pensamiento de Bloom con el de Gagné; de articular elementos conductuales con constructivistas.

3 Baste observar diversos rasgos de la política educativa en México. Por una parte se estructura una reforma por competencias enfatizando los procesos (20 años atrás se había asumido la perspectiva constructivista), mientras que por la otra se establecen estándares de rendimiento, se aplica el modelo Stallings de observación en el aula (control de tiempos y movimientos), se aplica una prueba nacional a los alumnos, centrada en el manejo de información, y se establece una recompensa monetaria a los profesores cuyos alumnos obtengan en ese examen un puntaje por encima del promedio nacional. Ciertamente los profesores exitosos en esta política son los que logran esta última parte, lo cual de alguna forma cancela la otra dimensión de la propuesta, que supuestamente es la que orienta la reforma.

4 La formación de valores y actitudes debe ser objeto de un estudio más detenido que exige diferenciar formación, un término de corte humanista que procura acciones de largo plazo (con menores elementos de evidencia inmediata) y aprendizaje, un término más comportamental. Una formación ética afecta la vida total del individuo y no es sólo mostrar una evidencia momentánea de cooperación, colaboración, etc.

Así, para Frade: “las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento específicas se ponen en juego en la resolución de problemas” (Frade, 2008: 14). La confusión en este sentido no puede ser mayor. Pero sobre todo es evidente la falta de una construcción conceptual desde una perspectiva pedagógico-didáctica sobre el uso del enfoque de competencias como procesos que se generan en los individuos.

Si bien no existe un acuerdo en cómo diseñar un plan de estudios por competencias, las posiciones extremas se conforman en un modelo conductual-laboral que se encuentra en una buena parte de propuestas, en las que se busca determinar competencias genéricas y específicas determinando el conjunto de evidencias de desempeño que permitirán mostrar “su adquisición”, y desagregando cada competencia en diversos niveles de especificidad (Merterns, 1997), lo que crea un conflicto con la perspectiva de competencia

como proceso. Un ejemplo particular de ello puede ser cuando en la competencia lectora se establece la necesidad de adquirir la competencia del manejo del diccionario, y luego se desagrega en la competencia de la capacidad de ubicar palabras alfabéticamente y diferenciar el significado de las introducciones del diccionario (adjetivo, verbo, pronombre, etc.). Otra versión de esta propuesta es establecer competencias de cuatro niveles de generalidad, como se hace en el plan de estudios de Medicina de la Universidad de Barcelona (2001). En esta propuesta es incuestionable el grado de integración que tienen las competencias genéricas, porque la desagregación de competencias amplias en específicas en realidad conduce a un análisis de tareas.

Como se puede observar en el Cuadro 1, el punto de partida para la redacción de competencias está orientado hacia la consecución de un producto. La forma como se presenta la recomendación de los cinco elementos a trabajar guarda una relación estrecha con la perspectiva conductual de los años setenta.

Cuadro 1. Guía institucional para redactar programas por competencias

REDACCIÓN DE COMPETENCIAS				
ESTUDIANTE				
Asignatura: investigación educativa				
1. Capacidad	2. Finalidad	3. Ámbito	4. Requerimientos	5. Condiciones
Verbo en infinitivo + objeto, logro producto	Intención	Lugar, área, nivel, medios, población	Conocimientos, habilidades, destrezas	Situaciones, procedimientos, índices, normas, parámetros, actitudes, valores
¿Qué?	¿Para qué?	¿Dónde?	¿Qué necesita?	¿Cómo?

Fuente: documento de diseño curricular por competencias de una universidad mexicana.

Un somero análisis de los elementos y de las preguntas formuladas permite confirmar que la construcción curricular por competencias ha sido la puerta para el retorno de la perspectiva de objetivos conductuales. Cuando se revisan propuestas que se presentan a los diseñadores, e incluso a los docentes, se encuentra nuevamente la sugerencia de emplear los

verbos de acuerdo a la clasificación taxonómica elaborada por Benjamín Bloom en los años cincuenta del siglo pasado, y que fue difundida en nuestro medio en los años setenta.

Ante la falta de claridad sobre la diferencia entre una perspectiva de competencias como producto y la adopción de un enfoque de competencias como desarrollos, resulta

prácticamente imposible encontrar una propuesta de elaboración de programas congruente que asuma su tarea desde una visión pedagógico-didáctica.

De esta manera, cuando se observan diversas propuestas de formulación de programas por competencias se encuentran dos tendencias: en el caso mexicano, incrementar las columnas de un formato de programas en una clara perspectiva tecnicista que en algunos momentos raya en lo conductual, con una inversión de los términos retomados de la teoría de la administración: planear, realizar y evaluar, traducidos curricularmente en determinar objetivos y establecer actividades y mecanismos de evaluación, cuestión que oportunamente pusimos en entredicho (Díaz-Barriga, 1984). La novedad de los especialistas en programación desde el enfoque de competencias consiste en proponer que el programa exprese, mediante determinados verbos, competencias-conocimiento, competencias-habilidades y competencias-actitudes, para luego establecer las evidencias de desempeño, indicando el grado de ejecución que se espera de las mismas y, posteriormente, hacer un apartado muy genérico de actividades de aprendizaje que se reducen a términos como realizar una exposición, una lectura, o una discusión grupal. Hay una significativa ausencia de una visión didáctica sobre la construcción de secuencias didácticas (Taba, 1974)⁵ o situaciones de aprendizaje (Brousseau, 2007).

Varios vicios se pueden identificar en la mayor parte de propuestas de construcción de planes y programas como las de Frade, 2008; Schmal y Ruiz-Tagle, 2008; y Chan, 2003. Indudablemente se identifica una clara reminiscencia de la perspectiva de planificar desde comportamientos, con un modelo cercano al análisis de tareas, a través del cual un comportamiento integrado se desagrega

en comportamientos simples. En esta cuestión no existe una clarificación conceptual en el debate actual de competencias, lo que ha producido una generación de propuestas diferenciadas para la elaboración de programas que tiende a conservar la base del núcleo del llamado análisis de tareas, sea en la desagregación de competencias generales en subcompetencias, competencias del curso y competencias específicas de unidad, o en competencias como etapas de desarrollo, en los planteamientos más cercanos a la perspectiva constructivista, como el que llega a proponer Jaques Tardif (2006 y 2008). Este tema de alguna manera se relaciona con la forma como el constructivismo explica las etapas de desarrollo del aprendizaje, cuestión que este autor menciona cuando analiza el desarrollo de la competencia de escritura en el proyecto educativo de la Provincia de Québec (2006).

De acuerdo a la perspectiva que formulan los primeros autores, el primer cambio en el programa es traducir competencias genéricas que se desagregan en específicas; mientras que el segundo consiste en la enunciación de diversas competencias de información, de procedimiento, actitudinales y transversales. En la práctica se propone un programa desintegrado y fragmentado, y se deja al docente la responsabilidad de armar ese rompecabezas.

En la perspectiva de elaborar un programa desde el enfoque de competencias se construyó un híbrido con elementos que se habían trabajado en contraposición de la visión conductual y que incluye diversos aspectos, entre ellos, cómo elaborar una sección donde se trabajará el sentido del programa, su ubicación en el plan de estudios y el propósito o finalidad educativa que tiene; estos elementos se mezclaron con la visión tecnicista de las llamadas cartas descriptivas, documentos elaborados en columnas donde se establecen las competencias del programa en diversas denominaciones

5 Taba formula el concepto con clara inspiración en los planteamientos de Comenio, aunque haciendo énfasis en la noción experiencia de aprendizaje y estableciendo un modelo de secuencias con actividades de inicio, desarrollo, generalización y cierre (cfr. cap. 18).

(generales, transversales, de conocimiento, habilidad y actitud) según sea el caso de cada proyecto curricular, para derivar en una siguiente columna donde se establecen competencias específicas o de unidad. Este tipo de esquema da pie a una fragmentación que reproduce una perspectiva de análisis de tareas, que permite establecer las evidencias (conductuales) de la competencia en relación con un conjunto de condiciones de ejecución. En ocasiones se agregan más columnas para establecer competencias cognitivas, de destrezas y actitudinales. Esta visión fragmentada no necesariamente se resuelve cuando se asume establecer en cada sección del programa una unidad de competencia; baste con revisar la forma como se redacta la misma para percibir que, en el fondo, se está postulando la realización de una tarea o la evidencia comportamental de un fragmento del problema.

Una vez realizada esta tarea se procede a determinar contenidos y a señalar cuestiones muy obvias y/o muy particulares de una sección, la denominada “estrategia metodológica, actividades de aprendizaje”. Cuando la versión es muy genérica se plantea que se trabajarán temas por exposiciones, trabajo de grupo, acceso a información por Internet, lecturas, etc. Mientras que cuando se plantea una perspectiva muy específica se establecen actividades en un orden secuencial (iniciar con un comentario sobre un evento, realizar una exposición de determinado tema, realizar una discusión en grupo de algunas preguntas

o resolver algunos problemas, etc.); esta secuencia refleja la idea que tienen quienes elaboraron el programa pero no necesariamente responde a las condiciones y formas de trabajo que tiene un docente frente a su grupo escolar. Fundamentalmente se desconoce que el docente es un profesional del aprendizaje, a quien le corresponde, en cada caso, construir las secuencias de trabajo con sus estudiantes.

En estricto sentido podemos afirmar que los llamados programas contruidos desde el enfoque de competencias, lejos de aportar a la perspectiva curricular hacen más complicada la tarea docente al incrementar columnas que sólo sirven para considerar la construcción formal de los programas y no como un proyecto de trabajo escolar. En realidad no hay una preocupación por construir una propuesta de elaboración de programas que responda a una visión de competencias desde una perspectiva didáctica vinculada a una visión de desarrollo. Asumir la propuesta conductual-laboral ha sido más fácil que aceptar que los programas por competencias requieren de enfatizar los desarrollos en los sujetos. No hay una investigación acerca de la construcción de programas que parta de los procesos que siguen los estudiantes en la construcción del conocimiento; lo que se ha realizado hasta el momento es prácticamente lo que Denyer considera como “un proceso que consiste en meter las competencias en el molde de la materia que se va a enseñar, y no a la inversa” (Denyer *et al.*, 2007: 71) (Cuadro 2).

Cuadro 2. Propuesta para elaborar programas por competencias desde una visión fragmentaria

Unidad de competencia I	Elementos de competencia		
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes/valores
Dominar la terminología en el área de sistemas de información	Antecedentes históricos. Definiciones. Datos e información. Definición de un sistema (abierto, cerrado, suave, duro, estacionario, no-estacionario, natural, no-natural). Esquemas e instancias. Definición de sistemas de información	Conceptualización Análisis Diseño de soluciones Creatividad	Receptiva Analítica Propositiva Tolerancia Perseverancia Participativa
Estrategias didácticas	Recursos requeridos	Tiempo destinado	
Uso de diferentes estrategias de enseñanza (mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, etc.)	Pizarrón, tecnologías de comunicación	5 hrs.	
Criterios de desempeño I	Evidencias		
	Desempeño	Productos	
Dominio de conceptos básicos	Considerar los aspectos importantes de un sistema de infomación	Resumen	

Fuente: tomado de un programa de una universidad mexicana.

HACIA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS COMO DESARROLLOS

Existe una serie de elementos que no están sujetos a debate en la formulación de un programa, como su ubicación en el contexto curricular, una breve descripción del mismo, la organización en diversas etapas denominadas unidades, módulos o bloques, el establecimiento de orientaciones para la evaluación, y la bibliografía.

Otro conjunto de elementos requiere ser objeto de un análisis minucioso si se quiere responder a una perspectiva didáctica y procesual de las competencias. Ello requiere reconocer que las competencias son desarrollos, por ejemplo: la competencia lectora en estricto sentido es un desarrollo que evoluciona en toda la escolaridad y, más aún, durante toda la vida, lo que permite desarrollar una capacidad de evolución cualitativa en la que gradualmente se diferencian y profundizan la

comprensión, los procesos de análisis/síntesis, y evaluación. Esta evolución no tiene ninguna relación con la capacidad de leer determinado número de palabras por minuto, ya que en cada disciplina, campo de conocimiento o problema de la vida cotidiana, el tema y contenido de lectura es muy diverso. Sin embargo, no se puede negar que en las diversas etapas de la educación básica se pueden mostrar diferentes desarrollos cualitativos de la capacidad de lectura, y que aún los estudiantes de educación superior modifican gradualmente este proceso. No obstante lo anterior, para su señalamiento son importantes los estudios que se han realizado desde la psicogenética.

En este sentido, un programa de estudios requiere ofrecer condiciones para abrir la posibilidad de generar un proceso subyacente en el desarrollo de una competencia. Si el plan de estudios en educación superior establece dos tipos de competencias (las genéricas, comunes a todas las profesiones, y las específicas de un campo profesional, como lo proponen

los documentos de Tuning), ambas se pueden considerar como una expresión hacia un modelo de integración de las competencias. En el caso de la educación básica, por otro lado, se podrían considerar las genéricas como las comunes a la formación ciudadana y al desarrollo y formación humana, y las específicas derivadas de una disciplina o de cada ámbito de formación. En ambos casos, esas competencias constituyen las orientaciones centrales a cuyo proceso contribuye cada etapa curricular y cada segmento del plan de estudios bajo la denominación con la cual se haya construido: asignatura, módulo o unidad de aprendizaje.⁶

Por ello es importante clarificar, en el caso de la educación superior, cuáles son las competencias genéricas (comunes a todas las profesiones) y específicas (del campo profesional particular) a las que contribuye a su desarrollo la asignatura o etapa curricular particular. Mientras que en el caso de la educación básica, quizá sea conveniente discriminar lo que Eurydice define como competencias clave para la educación obligatoria, y competencias disciplinarias; las primeras se consideran indispensables para vivir bien, entendiendo por ello “la capacidad de actuar de forma adecuada en casa, en la economía y en la política. En su opinión, estas competencias van más allá del conocimiento de las materias y constituyen formas de destrezas más que de conocimientos de algo” (Eurydice, 2002: 12); en tanto que las competencias genéricas disciplinarias contribuyen al manejo del saber y del saber actuar en cada disciplina.

Con estos elementos es factible iniciar un proceso de construcción del programa del plan de estudios orientado hacia una perspectiva pedagógica-didáctica que refleje la dimensión procesual inherente al desarrollo de

una competencia. Por ejemplo: la competencia lectora en el primer ciclo de la educación básica, la del niño de 6 a 7 años, el que concluye el primer ciclo de la enseñanza media, el joven de 14-15 años o el estudiante que ingresa a la universidad o que concluye su formación profesional; así como la compleja relación que existe entre saberes y saber actuar como núcleo central de la misma (Tardif, 2006).

La traducción de estos planteamientos a un formato de programa requiere reconocer que, además de su ubicación curricular y del análisis de su finalidad formativa, en la estructura del programa deben establecerse las competencias específicas y genéricas (en ese orden) del plan de estudios, ya que esto contribuye a desarrollar dicho programa, concebido como una etapa curricular. Las competencias específicas guardan una relación más estrecha con los saberes y saberes-hacer que directamente forman parte del curso, mientras que las genéricas, en general, se pueden considerar como transversales. Lo mismo acontecería con las competencias disciplinarias, que son claves en la educación básica. La identificación de ambas resulta relevante porque permite vincular el programa con el plan de estudios, pensar su estructura, saberes y saberes hacer desde las finalidades que el currículo establece. Implica asumir que las competencias no son productos, que no se adquieren competencias, sino que se desarrollan procesos —cognitivos, procedimentales y de habilidades— para resolver problemas en situaciones reales, o lo más cercanas a ello. Reconocemos que aquí existe un punto importante de diferenciación con la formulación de programas por objetivos conductuales, pues mientras en esta perspectiva se van desgranando los comportamientos complejos en unos más sencillos, a partir de un modelo

6 No perdamos de vista que éste es un tema que no se ha resuelto en el ámbito de la integración de saberes, que constituye el fondo del debate entre disciplina o interdisciplina; disciplina o módulo; disciplina o pensamiento complejo. Este tema guarda relación con los rasgos epistémicos de cada ámbito de conocimiento. Las matemáticas, la física y la química tienen un orden lógico que no puede subvertirse en el proceso de aprender, mientras en otros campos es factible, y en ocasiones es recomendable, establecer formas de acercamiento desde diferentes ángulos o etapas evolutivas disciplinares.

de análisis de tareas, desde la posición que presentamos, más bien se trabaja en una perspectiva de integración.

LOS SABERES, UNA EXPRESIÓN DE LOS CONTENIDOS

La enunciación de contenidos es un tema que en general no despierta controversia en la construcción de programas. Si asumimos una perspectiva histórica sobre los procesos educativos formales seguramente podremos identificar que la selección y organización de contenidos es el punto que permite a docentes y alumnos estructurar su trabajo. Incluso podemos ir más allá, dado que es la clave de la matriz de consistencia a partir de la cual se elaboran las pruebas estandarizadas. No podemos negar que el asunto, al mismo tiempo que ofrece certezas a estos tres actores y a la sociedad en su conjunto, reproduce un conflicto técnico, además del sociológico (que no es objeto analizar en este momento), en la construcción de programas.

La centralidad que históricamente ha tenido el contenido puede ocasionar que los proyectos pedagógicos que se centran en otra perspectiva, por ejemplo, las propuestas centradas en el alumno, en el trabajo de casos y en la resolución de problemas —un enfoque derivado de la visión de competencias— funcionen con una lógica que en ocasiones contradice la propuesta que se pretende trabajar, esto es, que el contenido adquiera su relevancia dejando en segundo término la perspectiva que se busca establecer.

Es importante reconocer la seguridad que se obtiene por el establecimiento de contenidos en el trabajo didáctico, lo cual los convierte en el eje estructurante del trabajo educativo, con independencia de los supuestos y orientaciones psicopedagógicas asumidas. Quizá aquí radique una de las dificultades para poder superar la visión enciclopédica centrada en procesos de memorización que buscan superar las diversas propuestas de cambio en la educación.

Por esta razón, en la propuesta que estamos elaborando para la construcción de programas desde un enfoque de competencias consideramos pertinente asumir una visión de saberes y saberes-hacer que surge en el pensamiento francófono (Perrenoud, 1999; 2010; Tardif, 2006; Roegiers, 2010). La ventaja de esta enunciación es que permite atender varios asuntos que deben cuidarse en la formulación de competencias. No hay desarrollo de competencias donde no hay saberes básicos. Las competencias de orden académico pueden ser de muy diverso orden, ya que existen unas disciplinarias (matemáticas, química, biología), otras transversales (lectura, escritura, comunicación) y otras de integración. Las que guardan relación con la resolución de situaciones inéditas y que permiten resolver situaciones están vinculadas con lo que Perrenoud concibe como saber-hacer (1999) y Tardif como saber-actuar (2006). Así se mantiene una relación con el desarrollo de habilidades cognitivas (desarrollo de pensamiento matemático, de lógica histórica, de capacidad analítica o sintética), y con otros tipos de saber-hacer que tienen mayor vinculación con la capacidad de aplicar todo ello en la resolución de una situación que se desprende de lo real. Esta situación en algún momento puede demandar una respuesta disciplinaria o una de integración.

No se trata solamente, por tanto, de un cambio de nombres, sino de buscar coherencia con varios conceptos pedagógicos que subyacen en la perspectiva de un enfoque de competencias como desarrollos, y que intenta superar el conflicto de visualizar lo que acontece en el trabajo en el aula como resultados, para enfatizar que en estricto sentido se trata de procesos.

Por otra parte, la visión dominante de las propuestas curriculares de competencias tiende a reproducir un esquema de desagregación de tareas y a establecer una visión de que en cada programa, unidad e incluso sección del programa, se mencionan competencias o

subcompetencias como pequeños logros. Por el contrario, concebir las competencias como desarrollos enfatiza que forman parte de un proceso que tiene un crecimiento cualitativo. Así, el establecimiento de saberes y saberes-hacer, además de permitir una articulación entre información conceptual y desarrollo de habilidades cognitivas, posibilita el uso de la información en situaciones prácticas, a partir de una graduación en el manejo de la información y en el desarrollo de estas habilidades, lo cual hace que sea innecesario establecer las pequeñas competencias como resultados.

Cuando nos enfrentamos a la tarea de desarmar el grupo de competencias genéricas y específicas y establecer saberes, nos encontramos ante un callejón sin salida. Existen varias alternativas pero, en principio, ninguna resuelve satisfactoriamente el asunto. Podemos mencionar desde aquellas estrategias más cercanas a un enfoque de resultados, sea una perspectiva conductual, de análisis de tareas (Castellanos, s/f), de plantear sub-competencias como elementos que forman parte de una general; o de establecer competencias de unidad como puntos que permiten organizar y sistematizar el trabajo, enunciar unidades de competencia y sus elementos (Catalano *et al.*, 2004), presentar una graduación cognitiva del grado de complejidad (Tardif, 2006) en el que se manifiesta una competencia, o bien elaborar desarrollos sobre saberes y saberes-hacer (Perrenoud, 1999).

El problema parece irresoluble: una competencia, en estricto sentido, es un desarrollo amplio: competencia lectora (genérica a todas las profesiones), competencia clínica (específica de ciencias de la salud), o bien, competencia para redactar un texto y en matemáticas (para la educación básica); en este sentido, hay alguna razón en las diversas alternativas mencionadas. Con ello se le da la vuelta, por una parte, al temario de los programas de estudio

que establecían temas y subtemas, y por otra parte, se asume la necesidad de graduar. No puede haber un desarrollo complejo donde no existe una graduación en los procesos que demandan aprender. La perspectiva piagetiana, a partir de lo que denomina “graduación cognitiva” del grado de complejidad en la competencia de escribir un texto, demanda desarrollos simples en los primeros años escolares y mayor complejidad al término de la educación básica (Tardif, 2006), pero la competencia de escritura se podrá desarrollar cualitativamente de igual manera durante el periodo de formación, e incluso durante la vida. La propuesta genética basa su planteamiento en las investigaciones efectuadas por los piagetianos sobre la evolución cognitiva de los niños, pero es insuficiente para desde este enfoque poder construir una visión completa en el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias y la historia.

Una respuesta se puede encontrar en establecer saberes y saberes-hacer; quizá esto permita abrir un campo para la dimensión didáctica del problema, aunque aceptamos que las competencias son desarrollos, y que conforme avanza la escolaridad del sujeto estos desarrollos tienden a integrar saberes y saberes-hacer que provienen de múltiples disciplinas.⁷ Abrir el tema de la construcción de programas desde el enfoque de competencias, en una perspectiva didáctica, es una necesidad ineludible de la construcción de programas. En los principios de esta disciplina se pueden encontrar respuestas que contribuyan a avanzar en una construcción con sentido educativo de tales programas. Finalmente, el objeto de estudio de la didáctica es analizar las condiciones que se requieren para construir ambientes de aprendizaje en el contexto de formación de los alumnos. No se puede omitir que desde los años ochenta del siglo pasado hemos insistido en construir una articulación

7 En 1949, Tyler denominaba a este asunto como “relaciones horizontales y verticales”; a partir de los años ochenta, en el campo curricular se empezó a formular el concepto de “temas transversales del currículo”. Este último, utilizado recientemente tanto para saberes como para conocimientos, y tanto para saberes-hacer como para procedimientos, es claramente heredero de la visión anterior (Tyler, 1974).

entre las necesidades institucionales (expresadas básicamente en los proyectos curriculares) y las que emanan de la exigencia de centrar el trabajo educativo en el aprendizaje y la formación (lo que emana de la didáctica). Tal es el sentido de la convergencia buscada con la denominación *didáctica y currículum* (Díaz-Barriga, 1984).

En cualquier propuesta subsiste el problema de cómo graduar el trabajo en el aula. Si renunciamos a que esta graduación se realice por la definición de temas y subtemas, o por la enunciación de competencias y subcompetencias, requerimos encontrar un elemento que al mismo tiempo que permita establecer las etapas de trabajo en un curso, identificando un lugar para graduar el acercamiento o manejo de los saberes y saberes hacer (conocimientos, habilidades y destrezas), no pierda de vista que el proceso gradual es un punto de partida que apunta a un elemento integrador. Así, desde el inicio se puede visualizar el sentido general del trabajo, y al concluirlo se tienen condiciones para ofrecer una serie de evidencias de los procesos de aprendizaje y formación.

En este punto modelamos de una forma diferente lo que se denomina lo actitudinal y/o valorativo en diversas propuestas curriculares, pues estos elementos, cuando se plantean, quedan circunscritos a evidencias que no necesariamente se pueden arraigar en la estructura de la personalidad del sujeto en formación. La perspectiva de la formación es mucho más amplia e integradora que la que se busca enunciar con los conceptos *actitudes y valores*; los engloba y al mismo tiempo les incorpora una perspectiva vital. Generar procesos de formación a partir de una concepción del ser humano como algo integral, que cumple no sólo una necesaria función

social, sino que también se encuentra inscrito en la exigencia de construir el sentido vital de su existencia, su ser y estar en el mundo que habita. Ciertamente el tema es complejo pero remite a la perspectiva humanista de la educación⁸ que nunca debió ser desplazada por los diversos proyectos educativos.

Revisando diversas propuestas en el campo de la didáctica encontramos que algunas de ellas coinciden en establecer que el trabajo articulado desde un problema permite integrar información conceptual, procedente de una o varias disciplinas, con el desarrollo de habilidades cognitivas (análisis, síntesis, lógica inductiva o deductiva de pensamiento, argumentación), así como habilidades para enfrentar situaciones inéditas y para realizar procesos de movilización de la información.

En este sentido hemos construido la noción de *problema-eje* como un elemento que puede ser integrador del trabajo que se realice en un curso. Se trata de un concepto híbrido construido desde las formulaciones ya existentes: el trabajo por proyectos desarrollado en el movimiento escuela activa desde los planteamientos de Kilpatrick (1964) o de Freinet (1993), así como la perspectiva del establecimiento de problemas en la educación claramente señalado por Aebli (1958) y recientemente reformulado en lo que se denomina “aprendizaje basado en problemas”; y la propuesta desarrollada en el sistema de enseñanza modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco de establecer un “objeto de transformación” como elemento integrante del trabajo modular. La denominación problema-eje la concebimos de manera híbrida, porque si bien se inspira en los desarrollos anteriores y, en estricto sentido, no se aparta de ellos, al mismo tiempo obliga a quienes elaboran programas, y a los docentes

8 Cualquier recorrido por la historia del pensamiento educativo daría cuenta que el ideal humano en la educación siempre estuvo presente en los elementos que caracterizaron una propuesta en cada época de la humanidad: pensamiento socrático, la visión de los padres de la iglesia en la Edad Media, la propuesta renacentista y la ilustrada. Y tiene una perspectiva mucho más determinante en la génesis de la didáctica en el movimiento reforma/contrarreforma del siglo XVI, así como en la génesis de la Pedagogía en los albores del siglo XVIII o de la ciencia de la educación al inicio del siglo XX. Formar es pensar en que el rasgo humano del sujeto de la educación es lo singular y lo sustantivo en la educación.

que los desarrollan en el aula, a reinterpretar su significado de acuerdo tanto a la disciplina o disciplinas que forman parte de su asignatura, unidad de aprendizaje, taller o módulo, como a la concepción particular didáctica que asuman para su trabajo en el aula.

La construcción conceptual del problema-eje deviene del mismo sentido que las competencias, así como de los debates actuales de la didáctica, lo que suele denominarse “nueva didáctica”. Si las competencias se conciben como desarrollos a través de los cuales se articulan saberes y saberes-hacer en la resolución de problemas significativos, el problema-eje permite integrar un problema de la realidad que será objeto de trabajo a lo largo del curso, con información de corte conceptual y recursos que provienen de la experiencia del sujeto, y con el desarrollo de habilidades y destrezas. La complejidad e integración del problema-eje se convierte en un reto para el diseñador de programas y para cada docente, en su necesaria adecuación a la realidad de su curso.

Así la parte sustantiva del problema-eje guarda una estrecha relación con la idea de vincular los aprendizajes a problemas de la realidad;⁹ establecer en el sistema de trabajo escolar una dinámica de interacción entre realidad-recursos-realidad-recursos-realidad (Roegiers, 2008). El juego didáctico, en esta perspectiva, es complejo: las situaciones iniciales que emanan del problema-eje, además

de intentar ofrecer un “ambiente natural” de aprendizaje al alumno le demandan movilizar una serie de recursos (saberes procedimentales y actitudinales) para crear una permanente interacción entre situaciones-movilización de recursos-situaciones.

De alguna manera se puede afirmar que esta perspectiva se encuentra en la línea del movimiento de síntesis que demandó Snyders (1972) para potenciar y superar tanto las limitaciones de los modelos didácticos que valoran el contenido, como aquellos que respetan el trabajo de los estudiantes y que seguramente son la base del movimiento actual nueva didáctica, como una didáctica de síntesis, no de confusión (Díaz-Barriga, 2012).

En estricto sentido corresponde a cada docente determinar la magnitud que puede darle al problema-eje. Desde el planteamiento que realizamos es conveniente que éste refleje el mayor nivel de integración posible, de suerte que permita que los saberes que son un elemento nuclear en las competencias se articulen con situaciones reales que les puedan dar significatividad.

En este rubro adquiere un sentido diferente el tema de las evidencias, pues éstas se van construyendo en relación al problema-eje en el devenir del trabajo en el aula y, al mismo tiempo, el problema-eje articula el trabajo que se puede realizar en cada etapa del curso (Cuadro 3).

9 En estricto sentido, esta visión se encuentra desde los inicios de las formulaciones didácticas: “primero las cosas y luego las palabras”. La perspectiva es muy clara en el debate del movimiento escuela nueva cuando formuló propuestas de trabajo por proyectos y formulación de problemas. Claramente aparece en los planteamientos del pragmatismo educativo estadounidense: “de qué le sirve al niño aprender cierta cantidad de matemáticas”, se pregunta John Dewey (1967: 52). Todas las aproximaciones del siglo XX que reivindican la experiencia reclaman trabajar elementos de la realidad. Esta cuestión no es fácil, ni puede desarrollarse de la misma manera en todas las disciplinas, lo que no significa que no puedan encontrar una articulación entre realidad y concepto. El enfoque de competencias, en estricto sentido, no es más que un retorno a esta perspectiva.

Cuadro 3. Problema-eje en dos programas de estudio

Problema-eje. Dos casos en programas de educación

En el proceso de reestructuración de dos programas se dio una discusión significativa que puede aclarar los procesos de construcción del problema-eje, las dificultades que hay que enfrentar y la forma como a partir de ello se gradúan los aprendizajes.

CASO 1. Curso Panorama de la educación en México. Este curso está pensado para estudiantes del primer semestre, en el cual tienen que conocer la estructura y funcionamiento del sistema educativo mexicano. En general este curso suele trabajarse desde lo general: la estructura del sistema, la normatividad que lo rige, etc. En la discusión de cómo conformar un problema-eje que fuera significativo para el alumno se procedió al revés: partir de una escuela cercana a su centro de formación y desde lo que observa en ella, y con las entrevistas que pueda realizar, ir reconstruyendo el sistema educativo. El problema-eje quedó formulado de la siguiente manera: "Elaborar un reporte diagnóstico en el que caractericen la estructura de una escuela de educación básica del contexto donde se ubica su escuela normal, en el cual identifiquen algunos elementos que permitan entender las principales condiciones socioeconómicas y culturales del plantel seleccionado, así como el mecanismo institucional de organización y funcionamiento de acuerdo al lugar que ocupa en la estructura del sistema educativo (local, estatal y nacional). Analizar las principales regulaciones que existen para su funcionamiento y reconocer los rasgos que caracterizan su evolución".

CASO 2. Curso Teoría pedagógica. En el caso de la materia Teoría pedagógica el problema es mayor. No sólo se trabaja en los primeros años de formación, cuando el estudiante no tiene una clara construcción de lo que puede ser una teoría en educación, sino que además los contenidos de este curso, en general, se trabajan en un orden lógico, con secuencia histórica, en donde las teorías no tienen ninguna relación con la realidad educativa. Se suele empezar con los planteamientos de los socráticos, la visión de los medievalistas, la escuela racionalista, la filosofía moderna, etc. El estudiante acumula esta información como repetición de información. Ante la disyuntiva de acercar la teoría a la realidad, la delimitación del problema-eje permitió invertir la situación. Se pidió a los estudiantes que partieran de dos discursos contrastantes sobre la educación: uno del corte eficientista, que es el que domina la perspectiva actual de la educación (por ejemplo el documento "Acuerdo de cooperación México-OCDE para la mejora de la calidad de la educación de las escuelas mexicanas", 2010) frente a algún texto clásico de educación: "El educador nato" (Spranger), o el prólogo de Ortega y Gasset al libro de Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, o *Cartas a quién pretende enseñar* (Freire). A partir de ello se les pide a los estudiantes que encuentren los conceptos que estructuran la visión de la educación de cada documento para que así puedan analizar cómo las teorías de la educación se expresan en situaciones educativas. El problema-eje quedó conformado de la siguiente manera: "Los estudiantes elegirán un problema educativo vinculado con el funcionamiento de la educación (puede ser desde la perspectiva de la evaluación universal del maestro, del acuerdo 592, o bien aquellos vinculados a la comunidad donde trabajan); describirán los rasgos del problema, propondrán un eje de acercamiento conceptual con la finalidad de hacer una interpretación de las bases conceptuales educativas que subyacen, y presentarán algunas reflexiones personales sobre el sentido educativo de lo que se pretende analizar, con la finalidad de que desarrollen estrategias que les permitan identificar las diversas propuestas educativas que se presentan en el sistema educativo mexicano".

Como se puede observar en estos dos casos, el problema-eje permite graduar y organizar los saberes y saberes-hacer que se proponen en un curso, y al mismo tiempo estructurar las secuencias de aprendizaje, así como obtener las evidencias de evaluación y datos para una evaluación formativa. El problema-eje, visto en esta perspectiva, se vincula con los saberes y con los saberes hacer, y esto se articula con una perspectiva de competencias que resulta integradora. Juega un papel doble, dado que al mismo tiempo que permite sumar todos los esfuerzos que se realizan en

el proceso de aprendizaje, posibilita la graduación de los mismos. De esta graduación se desprenden las unidades o etapas de trabajo en un curso y al mismo tiempo se articulan procesos de conceptualización con elementos de lo real (o representaciones cercanas a lo real) que en su momento se constituyen en interrogantes sobre los cuales hay que trabajar.

En este sentido, se abre la posibilidad de armar secuencias didácticas, asumiendo de manera híbrida formas metodológicas centradas en la información con aquellas que giran en relación a situaciones fácticas,

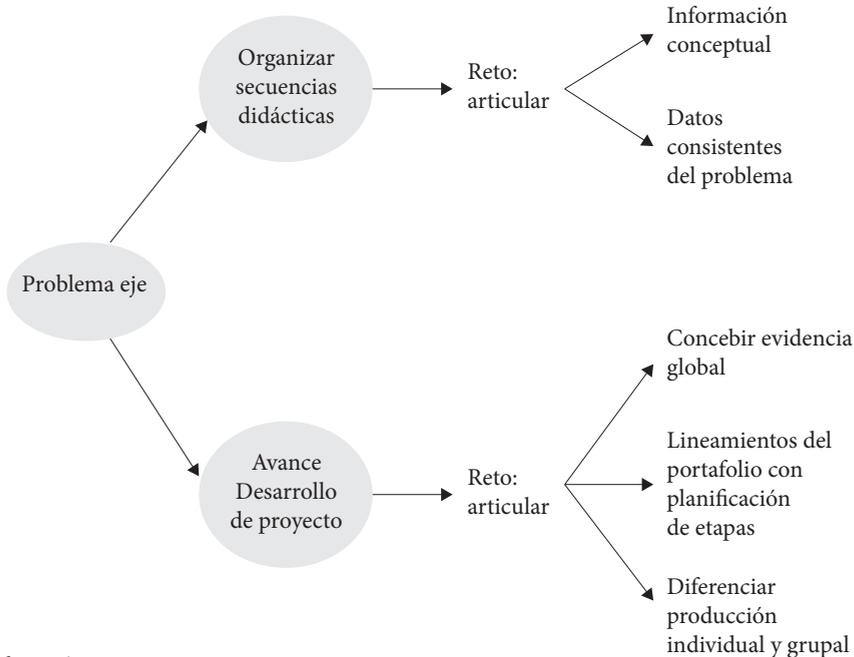
como el trabajo por proyectos, el enfoque de casos y el modelo de aprendizaje basado en problemas.

El problema eje, además, permite establecer las pautas para precisar las evidencias de aprendizaje. La evidencia más amplia guarda relación con la presentación de lo que el mismo problema demanda; cada etapa o unidad de trabajo puede ofrecer elementos en la construcción de esa evidencia general. Dependiendo de cada disciplina se podrán incorporar elementos de evidencia que el docente considere, tales como examen escrito, examen a libro abierto, integración de resultados, etc. Corresponde también al docente establecer la forma como esta información se integrará en su caso a través de un portafolio, así como los mecanismos con los que los estudiantes lo trabajarán en un sistema de

rúbricas, en procesos de auto, hetero o coevaluación. La clave del asunto se puede encontrar en la estructura del problema-eje y en la forma como cada docente proceda a construir las situaciones didácticas, así como los sistemas de trabajo en la evaluación.

Estamos efectuando un desarrollo que busca articular múltiples elementos; en estricto sentido, reconocemos que se ubica en elementos del debate de la nueva didáctica, y que no desconoce el papel de los saberes, pero que al mismo tiempo plantea que sólo tiene sentido cuando éstos se vinculan con el trabajo que el estudiante hace para clarificar algún asunto de la realidad. El problema-eje, concebido de esta manera, se convierte en un elemento integrador del trabajo pedagógico, tal como lo presentamos en el siguiente esquema (Fig. 1).

Figura 1. Problema-eje, elemento integrador del trabajo pedagógico



Fuente: elaboración propia.

La noción problema-eje responde a una idea de una pedagogía de la integración; en estricto sentido permite integrar múltiples elementos en el trabajo educativo: por una

parte el conjunto de contenidos y saberes que son objeto de estudio en un curso determinado, articulándolos a una situación problema específica (aprendizaje de casos, por problema

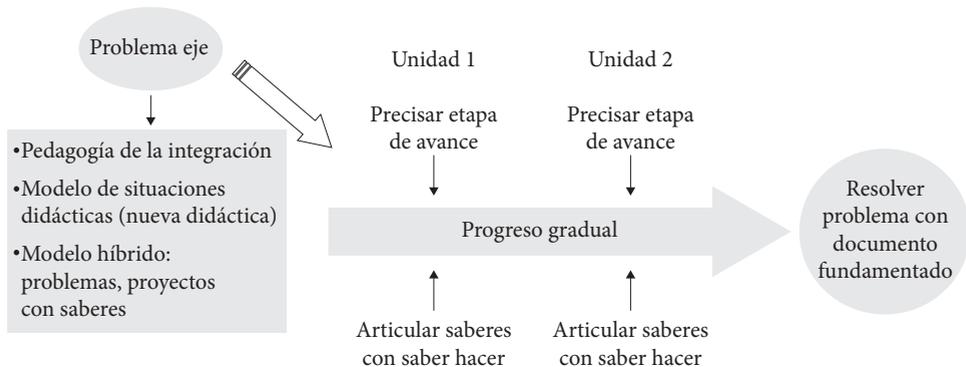
o situado); por otra parte integra diversas dimensiones de estos saberes (el conocer, el saber hacer y el saber actuar, genéricamente denominado actitudinal). Por otra parte, el problema eje permite construir secuencias didácticas, tema que va más allá del señalamiento de actividades aisladas, o de la mención de técnicas a emplear, como exposición, trabajo en grupos, etc. Estas secuencias requieren integrar principios de graduación que, entre otras cosas, se traducen en la posibilidad de estructurar tres tiempos (apertura, desarrollo y cierre), así como una graduación de dificultad o de los sistemas de integración de saberes y saberes hacer por parte de los estudiantes.

Finalmente, algo relevante en los sistemas de integración que se desprende del problema eje es el establecimiento de una dinámica diferente de la evaluación, ya que articula la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva del proceso (evaluación formativa) y de sus resultados o evidencias (evaluación para obtener una calificación), y confiere un sentido al proceso denominado evaluación formativa. Cuando Scriven formuló el concepto en 1967,

éste se tradujo en una especie de abstracción denominada “evaluación continua”, que en el fondo era algo totalmente diluido en las acciones de evaluación. La reconstrucción del concepto a partir de los planteamientos de Scallon (1988), ha abierto nuevas posibilidades para la evaluación formativa, pues ésta se encuentra estrechamente articulada con lo que acontece en el desarrollo de las actividades de un curso (las dificultades o aciertos que tienen los alumnos en el trabajo relacionado con una etapa del problema-eje, las formas como acceden a la obtención y manejo de información —conceptual, documental y procedimental). Al mismo tiempo, estas actividades entran en una relación diferente con la propuesta de secuencias de aprendizaje (que siempre pueden ser ajustadas en el salón de clase), y con las evidencias que forman parte de la evaluación final de la actividad.

En este sentido pensamos que el problema-eje se convierte en un organizador del programa, dadas las múltiples articulaciones que permite conformar, tal como lo presentamos en la Fig. 2.

Figura 2. Organizador del programa



Fuente: elaboración propia.

La construcción de un problema-eje en un curso permite desagregar en etapas una secuencia didáctica. Estas etapas se relacionan con la información que se requiere recuperar (conceptual, documental o personal), y se articula con saberes específicos que se requiere

trabajar, partiendo de una vinculación entre elementos de la realidad seleccionados con una serie de saberes y saberes hacer. Es en este punto donde se construyen las secuencias didácticas con un carácter indicativo, pues es en la interacción de los alumnos con el problema,

con la información y entre los actores del acto educativo (alumnos-alumnos; alumnos-docente; alumnos-actores sociales) donde se van clarificando los ajustes que esta situación reclama.

En la construcción de una secuencia didáctica acontece lo mismo que en los planos arquitectónicos de un edificio: son el punto de partida del trabajo que se va a realizar, pero su forma definitiva sólo se puede observar una vez concluida la obra. Así como los planos dan idea del resultado final de la tarea a realizar, y al mismo tiempo están abiertos a los ajustes que el proceso de construcción demanda, la planificación del trabajo del aula a partir de un problema-eje asume con claridad una meta posible, abierta a los ajustes que el proceso va demandando.

Una cuestión más que debe tenerse en cuenta: Roegiers (2008) establece que en el trabajo educativo es necesario establecer una permanente interacción entre situaciones-recursos-situaciones, esto es, entre los elementos de la realidad seleccionados para apoyar los objetos de aprendizaje, el trabajo sobre las informaciones que demandan estos objetos, y el retorno a los elementos de la realidad; todo ello para abrir nuevas formas de interrogarse, para entender y para establecer rutas de trabajo intelectual.

Desde nuestra perspectiva, la noción problema-eje permite abrir una dimensión didáctica al enfoque de competencias en lo que se refiere al abandono de prácticas enciclopédicas y a una reivindicación de articulaciones entre saberes y saberes-hacer; así mismo, se apoya en resignificar el trabajo por proyectos, por casos, por problemas presentes en la historia del debate pedagógico del siglo XX.

Si bien debemos reconocer que no todas las disciplinas pueden trabajar desde un problema-eje, ciertamente entre mayor sea el número de asignaturas que hay que cursar, la tarea será más complicada. Una alternativa que se tendría para estos casos sería establecer un problema en las unidades del curso o

en algunas unidades, o bien, un trabajo por proyectos. Reconocemos que al ser nuestra formulación de problema-eje, una formulación híbrida, podríamos dar pauta a otras formulaciones desde esta perspectiva.

HACIA UNA PLANEACIÓN DINÁMICA

La planeación en el terreno de la didáctica ha sido cuestionada por la rigidez de los elementos que plantea; ciertamente es una tarea necesaria que permite organizar lo que es viable realizar en el curso escolar, sin embargo, se requiere cuidar que no todo se reduzca a una especie de llenado de formato sin sentido.

Hemos cuestionado que desde el enfoque de competencias se haya retornado a modelos de planeación de corte conductual, así como la incursión de algunas perspectivas constructivistas que al establecer una precisión importante en la graduación del desarrollo del aprendizaje, plantean que desde ahí se pueden construir evidencias e indicadores de aprendizaje. También hemos cuestionado la visión mecanicista, que bajo la idea de cartas des(pres)criptivas ha llenado de cuadros y detalles el sistema de planificación.

Ante ello debemos reconocer que los modelos de planificación con los que hemos trabajado hasta este momento son muy estáticos. La planificación en papel se considera como la primera actividad, para después pasar a otra etapa de la secuencia, ya sea la definición de evidencias en el modelo más cercano a lo conductual, o a tareas de desarrollo en los modelos más procesuales. En realidad podemos concebir a la planeación como el punto de partida que condensa: la interpretación del programa en el marco del plan de estudios; el sentido profesional del trabajo docente; la ponderación de saberes, saber actuar y saber hacer que se impulsarán; y, finalmente, la contextualización que sólo el docente puede realizar de su propuesta para el trabajo con alumnos concretos en un ambiente social, económico y cultural específico, a partir de

evaluación que no se limite a las cuestiones cognitivas del curso, sino que tenga claridad de la dimensión formativa de la evaluación. Una claridad sobre esta dimensión permitiría dejar de lado —o dar otro sentido— a lo que se suele denominar “evaluación de actitudes”, pues la formación es algo mucho más complejo.

Nos referimos a una evaluación con sentido didáctico que no se limita a la mera reproducción de conocimientos y que no se concentra en las recientes formulaciones instrumentales para acompañarla, como el portafolio de evidencias o la rúbrica, sino que adquiera una perspectiva didáctica intrínseca. Sólo recordemos que Comenio (1972), en su *Didáctica magna* (escrita en 1657),¹⁰ nunca estableció una etapa específica para ello, pues consideraba que la tarea del docente era apostar al aprendizaje y a la formación. Nos referimos a una evaluación que en el marco de la nueva didáctica se denomina evaluación significativa,¹² denominación que emana del sentido que se le asigna a esta tarea no sólo en el aprendizaje del individuo y en el desarrollo de nuevas habilidades, sino desde una perspectiva integral, en la manera como todo ello contribuye a su formación.

A MANERA DE CIERRE

La construcción de programas desde un enfoque de competencias es un reto de los sistemas educativos que han asumido este modelo de trabajo; esta tarea se encuentra tensada entre la recuperación de visiones tecnicistas, que han abierto el espacio para una fragmentación de los comportamientos, hasta perspectivas de corte constructivista que se han centrado más en procesos cognitivos y en la forma como éstos son vistos desde esa perspectiva. Junto a

ello se han formulado visiones eclécticas que buscan agrupar —no elaborar síntesis— de planteamientos que emanan de ellas.

El saber didáctico ha estado ausente de las orientaciones para la formulación de tales programas. Nos referimos a un saber que reconoce, en una visión arqueológica, la presencia de varias huellas de los debates didácticos; que reconoce que el debate de competencias, con toda su carga productivista, también es resultado de una falla de los sistemas educativos que enfatizan más la función de recuerdo y aplicación simple de la información, que la dotación de sentido y significado de la misma en el desarrollo del individuo. Pero más aún, se trata de una didáctica que permanentemente ha estado comprometida con la formación del sujeto social, que incluye los procesos de aprender, pero que va más allá de ellos.

Por otra parte, los especialistas en didáctica que hemos considerado que no vale la pena apoyar un proyecto educativo centrado en competencias, por las debilidades conceptuales que contiene, de alguna forma nos hemos desentendido del tema. Nos cuesta trabajo abordarlo, porque significa reconocer aquello que la didáctica se ha propuesto y no ha logrado desde el surgimiento del movimiento escuela activa: “Educar en la vida y no para la vida”, y porque vemos varios sentidos valiosos en la estructura conceptual del pensamiento didáctico que sencillamente son dejados de lado en las propuestas actuales.

Sin embargo, los cambios en la sociedad, en los sistemas educativos y en la escuela se están dando. Aunque nos cueste trabajo no podemos dejar que la orientación de la labor docente, orientación que finalmente se expresa en los programas de estudio, quede en manos de intelectuales que sólo tienen una

10 El capítulo XIX de *Didáctica magna* plantea el examen como parte del método, no como algo independiente, pero el sentido del examen no es calificar, sino aprender: “Una vez concluido mande levantar a dos que en público discutan la pregunta, en tanto vigile que cada alumno corrija en su examen lo que haya que corregir, de suerte que al término no quede nada de error en los alumnos” (Comenio, 1972).

11 En los Estados Unidos de América se suele denominar “nueva evaluación” o “evaluación de performance” (esto es, evaluación a partir de algún problema donde el alumno tiene que emplear la información que tiene); los constructivistas suelen denominarla “evaluación auténtica”. Nosotros consideramos que en la perspectiva didáctica puede denominarse como “evaluación significativa”.

perspectiva eficientista de la educación. No podemos permitir que bajo el enfoque de competencias, aparezca de nuevo el análisis de tareas y las propuestas fragmentarias de logros educativos.

Si uno de los elementos centrales del planteamiento de competencias es concebir el aprendizaje como un desarrollo, requerimos reconocer el valor de esta perspectiva del trabajo de competencias y articularla desde los saberes de la disciplina educativa.

En este sentido, en este ensayo hemos estructurado una propuesta para orientar la

construcción de programas de estudio en un enfoque de competencias y desde una perspectiva didáctica. Hemos buscado reconstruir relaciones del pensamiento didáctico y adecuarlas a situaciones actuales. Y, sobre todo, hemos querido ofrecer a los docentes una ruta de reflexión que permita orientar su trabajo educativo al mismo tiempo que en esta construcción hemos recuperado elementos del debate francófono actual, por contener aspectos que resultan significativos para trabajar los programas de estudio desde la perspectiva de una nueva didáctica.

REFERENCIAS

- AEBLI, Hans (1958), *Hacia una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BLOOM, Benjamin (1974), *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- BROUSSEAU, Guy (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CASTELLANOS, Ana (s/f), “Metodologías para definir competencias”, en *Diseño curricular con base en competencias profesionales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- CATALANO, Ana, Susana Avolio y Mónica Sladogna (2004), *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*, Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)-Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN)/Organización Internacional del Trabajo (OIT)-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTEFOR).
- CHAN, Elena (2003), “Guía para el diseño curricular por competencias”, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México (documento de trabajo no publicado).
- COMENIO, Juan Amós (1972), *Didáctica magna*, México, Porrúa, col. Sepan Cuántos.
- CREMIN, Lawrence (1962), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, OMEBA.
- DENYER, Monique, Jaques Furnémont, Roger Pulain y Georges Vanloubbeek (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, John (1967), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1984), *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, México, Nuevo Mar.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126> (consulta: 12 de enero de 2012).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2012), “La nueva didáctica”, conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, febrero de 2012 (documento en versión Power Point).
- EURYDICE (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, Madrid, Comisión Europea-Eurydice.
- FRADE, Laura (2008), *Planeación por competencias*, México, Inteligencia Educativa.
- FREINET, Célestin (1993), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase uno*, Bilbao, Universidad de Deusto/Universidad Groningen, en: http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf (consulta: 25 de enero de 2007).
- JONES, Lynn y Rob Moore (2008), “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de cambio cultural”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 3, en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf> (consulta: 17 de septiembre de 2011).
- KILPATRICK, Williams (1964), *La función social, cultural y docente de la escuela*, Buenos Aires, Losada.
- MEIREIU, Philippe (2002), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.

- MERTERNS, Leonard (1997), "DACUM (desarrollo de un currículum) y sus variantes SCID y AMOD", en: <http://www.leonardmertens.com/showcontent.php?id=4&cmd=content> (consulta: 16 de marzo de 2009).
- PERRENOUD, Phillipe (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen.
- PERRENOUD, Phillipe (2010), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, Barcelona, Graó-Colofón.
- ROEGIER, Xavier (2008), "Las reformas curriculares guían a las escuelas, ¿pero hacia dónde?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, núm. 12, en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART4.pdf> (consulta: 26 de junio de 2011).
- ROEGIER, Xavier (2010), *Una pedagogía de la integración*, México, Fondo de Cultura Económica, col. Educación y Pedagogía.
- SCALLON (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Les presses de l' université de Laval.
- SCHMALL, Rodolfo y Andrés Ruíz-Tagle (2008), "Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias", *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 16, núm. 2, pp. 147-158, en: <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf> (consulta: 12 de abril de 2010).
- SCHUH, Audrey-Marie y Elizabeth Adelman (2011), "Dentro de la caja negra. Utilizando el método de observación del aula Stallings", México, Banco Mundial (documento en versión Power Point).
- SCRIVEN, Michael (1967), "The Methodology of Evaluation", en Ralph Tyler, Robert Gagne y Michael Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- SNYDERS, George (1972), *Pedagogía progresista. Educación tradicional y educación nueva*, Madrid, Marova.
- TABA, Hilda (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.
- TARDIF, Jaques (2006), *L'évaluation des compétences*, Québec, Ceneière Éducation.
- TARDIF, Jaques (2008), "Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la implementación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, vol. 12, núm. 3, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf> (consulta: 18 de septiembre de 2012).
- TYLER, Ralph (1974), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México

JULIETA ESPINOSA*

Con base en el planteamiento de “epistemología y administración social” de Popkewitz, estudiaremos las maneras a partir de las cuales se ha conformado una cierta concepción y se han propuesto diversas prácticas de la profesionalización del docente en México. En la *constitución de la formación docente* existen, *grosso modo*, dos vertientes que lo conforman: por un lado, hay elementos que indican vacíos teóricos, académicos y sociales; por el otro se encuentran propuestas, afirmaciones, apologías y actividades que alimentan una imagen de suficiencia en capacidades, competencias y conocimientos. La “doble cara” que conforma el hacer docente es producto de los espacios institucionales, del discurso oficial y de los análisis de especialistas, lo cual será evidenciado a través de la “epistemología social” de Popkewitz.

Based on Popkewitz’s “social epistemology and administration” approach, this study presents the ways through which it has formed a certain conception and proposed various practices related to teacher professionalization in Mexico. Within the realm of teacher training there are, grosso modo, two main aspects: on the one hand, there are elements that indicate theoretical, academic and social gaps, whilst on the other hand, there are proposals, affirmations, apologies and activities that provide an image of self-sufficiency in skills, capabilities and knowledge. This “double aspect,” of which the teaching profession is conformed, is the product of the institutional spaces, of the official discourse and of expert analysis, all of which is evidenced through Popkewitz’s “social epistemology.”

Palabras clave

Profesionalización
Práctica docente
Epistemología social
Formación de conceptos
Sociología de la educación

Keywords

Professionalism
Teaching profession
Social epistemology
Concept formation
Educational Sociology

Recepción: 4 de noviembre de 2011 | Aceptación: 19 de enero de 2012

* Doctora en Filosofía por la Université Paris-I Panthéon-Sorbonne. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Líneas de investigación: constitución de saberes en ciencias humanas y sociales; racionalidades de la gubernamentalidad. Publicaciones recientes: (2010), “Producción y dilución del conocimiento en la sociedad informacional, o cómo repensar a la universidad”, en J. Espinosa (coord.), *Profesores y estudiantes en las redes. Universidades públicas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*, México, Juan Pablos Editor, pp. 133-165; (2005), “Orden y uso del conocimiento: su emergencia en el campo educativo”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (3), núm. 135, pp. 13-39. CE: jespina@uaem.mx

“The education system is a system that disqualifies as well as qualifies”.

LINDBLAD Y POPKEWITZ, 2001

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre la profesionalización del trabajo docente no es una preocupación de reciente data. El número que dedica la *Revue de Sciences de l'Éducation* en 1993 al tema de la profesionalización de la enseñanza y de la formación de docentes (Perron *et al.*, 1993), con autores estadounidenses, franceses, belgas y suizos, indica que el asunto estaba en el aire.¹ Más aún, los anfitriones de la publicación señalaban:

La elección hecha por los quebequenses, en los años 60, de profesionalizar el oficio de docente a través del pasaje obligado por la universidad para formarse como tal, reposaba en la idea de que, así como sucedía con otras ocupaciones prestigiosas, se garantizaba que el ejercicio docente tuviera tanto una nueva base científica sólida y un estatus social revalorado, como un lazo fortalecedor entre la práctica docente y las ciencias de la educación, entre la escuela y la universidad, ésta última responsable de la totalidad de la formación docente (Perron *et al.*, 1993: 19).

Es decir que los sistemas escolarizados de los países desarrollados han propuesto a los docentes, desde hace más de cuatro décadas, una concepción distinta de su formación y de su hacer cotidiano. Conducirlos a una idea de profesionalización de su actividad laboral, sin embargo, implica varios elementos que han sido evidenciados por expertos e investigadores: la implementación de los programas de formación inicial de docentes (Tedesco, 1998; Villegas-Reimer, 2003), la problemática

elección de los contenidos del plan de estudios (Bourdoncle, 1993; Tardif, 1993; Perrenoud, 1996), las formas de convertir la profesionalización en objeto de estudio (Lang, 1996; Paquay, 2005; Vanderstraeten, 2007; Wittorsky, 2007) y los diversos enfoques con los que se aborda (Maroy y Cattonar, 2002; Follari, 2002; Hofstetter, 2005; Beck, 2009; Houpert, 1999; Altet, 2010).

En México, desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se han analizado algunos aspectos de las reformas educativas, como las consecuencias de la federalización (Arnaut, 1998a), las percepciones del cambio que implican en el docente (Loyo, 2002), las nuevas condiciones normativas para los docentes (Zorrilla y Barba, 2008) y, finalmente, los procesos de la formación docente desde el currículo, las políticas y el proyecto educativo (Yurén, 2009). Sobre la profesionalización en específico, Arnaut (1998b) presenta los dilemas de “cantidad y calidad, igualdad y equidad, uniformidad y heterogeneidad, trabajadores de la educación y profesionales de la educación” (Arnaut, 1998b: 226) a los que se enfrentan los docentes; M. de Ibarrola (1998) señala tres factores por los que el conocimiento profesional es débil en los docentes: i) la masificación del conocimiento a una población que ya está laborando, ii) el divorcio entre la investigación pedagógica y la práctica educativa, y iii) el papel fundamental del conocimiento en una formación integral que requiere formadores capaces de modificar su papel en el aula y su concepción misma de docente (De Ibarrola, 1998). Macías y Mungarro (2009) indagan sobre la experiencia laboral y la formación académica de docentes en la escuela Normal para proponer mejoras al perfil de dicho profesorado; Rojas (2010), por su parte, subraya las presiones a los docentes y sus formadores provenientes de las condiciones político-económicas de la

1 En efecto, en 1991 las autoridades en educación del Canadá francófono habían propuesto “le professionnalisme enseignant comme la pierre angulaire d'un nouveau contrat social entre la société québécoise et ses enseignants” (Perron *et al.*, 1993: 7); en el mismo año, en Francia, fueron creados los Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Houpert, 1999: 7).

posmodernidad, la falta de reconocimiento social y de identidad magisterial, así como la existencia de condiciones institucionales que, en México, impiden profesionalizar a los docentes (Rojas, 2010). Todos estos trabajos, sin duda importantes para el análisis de los cambios indicados desde el gobierno federal, no permiten identificar la íntima relación existente entre los siguientes aspectos: la delimitación de conocimientos (aplicada tanto en la formación de docentes como la de los alumnos); las afirmaciones producto del ejercicio de la investigación y de los expertos; las políticas educativas, que promueven un cierto tipo de ciudadanos, una cierta cuadrícula de discursos entrelazados para pensar y reflexionar sobre la educación, un mosaico de discursos especializados enfocados a la demostración de los ineluctables resultados obtenidos (expresados en estadísticas, por ejemplo, o provenientes de algunas ramas en la Psicología); y finalmente, la entrega de una cierta confianza en los esfuerzos, las luchas y el interés que se reivindica día a día, por parte de los gobiernos, para resolver las debilidades de lo educativo.

Por lo anterior, a través de uno de los planteamientos de Popkewitz sobre epistemología y administración social, pretendemos demostrar cómo se han constituido ciertas prácticas del ser “docente profesional”. Desde esta vía de análisis, para poder formular “resultados” sobre la indagación, es necesario haber pasado por el proceso del que derivan; no hay supuestas metas que permitan inferencias valorativas (no hay referencia a un progreso, a mejoras o a verdades); en todo caso, cuando dichos términos aparecen, es para profundizar en los entramados discursivos que les dan contenido. Por último, en ninguno de los espacios de lo educativo se excluye la incidencia de una estrategia del conocimiento que ordena, organiza, jerarquiza, divide, fragmenta, estabiliza y normativiza, en aras de conformar ciertas maneras de ejercitar lo educativo

y que, como toda estrategia, tiene un propósito establecido: la constitución de ciertos tipos de ciudadanos, que aplica para todos los actores participantes en educación.

Es por esto que, antes de analizar las políticas de la profesionalización en la formación docente y algunos análisis de especialistas en México, expondremos brevemente la cuadrícula analítica que nos permitirá estudiar lo anterior para el caso de México: la epistemología y administración social de Thomas S. Popkewitz. La exposición rigurosa y puntual de esta vía de análisis nos parece necesaria, en aras de evitar confusiones sobre lo que se sostendrá, posteriormente, concerniente a la temática que estudiamos; creemos que la precisión de la referencia directa permite al lector confirmar el uso que aquí realizamos.

DE LA EPISTEMOLOGÍA SOCIAL A LA ADMINISTRACIÓN SOCIAL

Los libros donde Popkewitz ha expuesto los resultados de sus investigaciones contienen análisis sobre: las reformas en el sistema escolar estadounidense (Popkewitz, 1994) o del célebre programa “Teach For America” en Estados Unidos (Popkewitz, 1998); las consecuencias de algunos planteamientos de Foucault aplicados al campo educativo (Popkewitz y Brennan, 1998), las nuevas formas de pensar el conocimiento y las políticas en educación (Popkewitz, 1999), la gubernamentalidad y la inclusión/exclusión en países europeos (Lindblad y Popkewitz, 2001),² o el seguimiento de la idea cosmopolita de Las Luces en la trayectoria de educación en Estados Unidos (Popkewitz, 2009). Sus trabajos, libros y artículos han sido desarrollados con base en una combinación de planteamientos de Sociología (Bourdieu y Latour, entre otros), Filosofía (Foucault y Habermas, por ejemplo), Historia (J. Scott y otros más)

2 Finlandia, Alemania, Grecia, Islandia, Portugal, España, Suecia, Reino Unido, y un invitado no europeo: Australia (Lindblad y Popkewitz, 2001: 2).

que le han llevado a constituir un entramado analítico llamado “epistemología social y administración social” conformado por varios componentes.

Epistemología social

Popkewitz sostiene que utiliza la expresión de “epistemología social” para indicar las relaciones que existen entre el saber, las instituciones y el poder. Dado que: “No existen esquemas universales de razón y racionalidad, sino sólo epistemologías socialmente construidas que representan e incluyen las relaciones sociales” (Popkewitz, 1994: 44), es necesario preguntarse por las vías por las que han llegado las instituciones educativas (públicas y privadas) a formular y proponer ciertas ideas, así como por las condiciones que han permitido aplicar o implementar las políticas enunciadas por los gobiernos, las recomendaciones de los especialistas y grupos civiles, o los organismos internacionales.

Utilizo la *epistemología* para hacer referencia a cómo los sistemas de ideas que hay en la escolarización organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y a las concepciones del “sí mismo”. Lo *social* en la epistemología resalta la incrustación relacional y social del conocimiento... (Popkewitz, 2003: 147; subrayado nuestro).

En su análisis sobre las reformas educativas, por ejemplo, Popkewitz insiste en aclarar que no se trata de identificar qué es lo que se propone como profesionalización de los docentes en Estados Unidos (una mayor

atención efectiva a cuestiones administrativas y técnicas, así como a las categorías laborales, que se contraponen a la urgencia de desarrollar la creatividad, la flexibilidad y el razonamiento crítico, anunciado en las políticas, por ejemplo), sino bajo cuáles condiciones se ha pensado así, es decir: ¿cómo emergió la necesidad de introducir la flexibilidad en educación?³ Más aún, la profundización de las teorías, los conceptos, las nociones o los términos, las políticas y las vías de implementación de las estrategias en educación, implica entenderlos *a partir* del momento *inmediato anterior*.⁴ Veamos cada uno de ellos.

Las *teorías* no son propuestas a confirmar (o no), sino conjuntos de “distinciones epistemológicas” que orientan a quien quiere pensar el mundo, y combinan la teoría con los acontecimientos.

...no concibo la “teoría” como un conjunto deductivo de propuestas que deben ponerse a prueba (lo que sería una noción positivista del conocimiento), sino más bien como un conjunto de distinciones epistemológicas destinadas a orientar al observador hacia el mundo empírico, pero cuyos verdaderos conceptos y descripciones implican una continua interacción entre la teoría y los acontecimientos del mundo (Popkewitz, 1998b: 27-28).

Ningún *concepto* puede considerarse natural; es necesario cuestionarlos incesantemente. Es así como se evidencia el proceso “alquímico” que los transforma en universales y estables (Popkewitz, 2000: 21-22):

3 “La retórica del profesionalismo constituye un ejemplo de cómo liberales y conservadores emplean estrategias semejantes para cumplir programas diferentes. La retórica sobre el profesionalismo asegura una mayor responsabilidad y autonomía del docente; ha de generar valores que apoyen la creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico individuales. Sin embargo, se presta atención al conocimiento administrativo, técnico y a cuestiones relacionadas con la categoría de profesores, y se disminuye la atención a las cuestiones sociales y políticas que subyacen al ejercicio docente y a la normalización, aumentando la centralización y el control” (Popkewitz, 1994: 131).

4 “La noción de teoría que utilizo aquí es la de ‘lentes’ o marcos lingüísticos que existen *antes* de la recopilación. Teoría, en el sentido en que lo utilizo, nos ‘dice’ qué ‘cosas’ hay que ver e interpretar de entre el número infinito de acontecimientos y acciones de la escolarización. Teoría, pues, es un proceso que permite clasificar, relacionar y *omitir* cosas del pensamiento” (Popkewitz, 1998: 27; subrayado nuestro).

Los conceptos en uso en la investigación sobre educación, del mismo modo que nuestras ideas comunes acerca de la enseñanza, *no pueden ser tratados como si fueran naturales*, sino que necesitan ser cuestionadas una y otra vez como monumentos históricos en las relaciones sociales (Popkewitz, 2000: 29; subrayado nuestro).

La modificación del contenido de los *términos* se puede vincular con el uso político gubernamental. Los efectos de la auditoría (*auditing*), por ejemplo, son claros cuando:

Reforma el comportamiento de profesionales y de organizaciones que exigen que los estándares de competencia funcionen como tecnologías para evaluar individuos. Esto es evidente en los sistemas de formación del profesorado que ponen el énfasis en los resultados, así como en algunos modos de pensar acerca del aprendizaje de los niños (Popkewitz, 2000: 8).

Las *políticas educativas* ensamblan diversos intereses colectivos (políticos, sociales, culturales, económicos):

Los discursos contruidos sobre la educación en la acción política, los informes sobre la reforma y los documentos de otras posiciones de autoridad institucionalmente legitimadas, no son “simplemente” lenguajes sobre educación, sino que forman parte de los procesos productivos de la sociedad mediante los que se clasifican los problemas y se movilizan las prácticas (Popkewitz, 2003: 174).

Finalmente, implementar ciertas *normas* que vigilen e indiquen modos establecidos y acordados. La reglamentación sobre la relación del conocimiento con los modos de pensar, por ejemplo: “Lo que tenemos que cuestionarnos son las reglas que construyen los espacios sociales en los que problematizamos el mundo y el sí mismo” (Popkewitz, 1998b: 143).

El planteamiento de Popkewitz cuestiona que se haya considerado una serie de afirmaciones teóricas, como si se tratara de características descubiertas⁵ en los procesos, o en las múltiples relaciones internas y los objetivos de lo educativo, y no de *características atribuidas* a éstos. Si las “etiquetas”, categorías o nociones son “invenciones” acuñadas para lograr una organización o planificación, entonces los conceptos y los caminos seguidos para configurarlos son también invenciones.⁶ Es esto lo que abarca la “epistemología social”:

La postura hacia una epistemología social reconoce la política del conocimiento como parte de las condiciones reflexivas de la producción del conocimiento... Centrar la atención en la epistemología social es una estrategia teórica que “ve” el poder como algo que satura los marcos conceptuales que construyen los objetos de indagación, incluida la postura del crítico, los movimientos teóricos que establecen sus suposiciones fundacionales y las suposiciones que son excluidas o extinguidas (Popkewitz, 2003: 174).

Administración social

Popkewitz concentra en la expresión “administración social” su análisis sobre los objetivos de los sistemas escolares. De manera

5 “Nuestro discurso está ordenado con base en los principios de clasificación que están socialmente formados a través de infinitas prácticas anteriores. *Cuando los docentes hablan de la escuela desde lo gerencial, de la enseñanza como productora de aprendizaje, o de los niños que están en riesgo, estos términos no son meramente palabras del docente, sino son parte de las maneras de razonar construidas históricamente* y que son efectos de poder. Se trata de una epistemología social que estudia al discurso como efecto del poder” (Popkewitz y Brennan, 1998: 9; subrayado nuestro).

6 Decir “invención” no remite, de ninguna manera a algo espontáneo o improvisado. En este caso, la “invención” del conocimiento, necesita: “Si uno quiere realmente conocer el conocimiento, saber lo que es, aprenderlo desde su raíz, su fabricación, debe acercarse no a los filósofos, sino a los políticos; hay que comprender lo que son las relaciones de lucha y de poder” (Foucault, 2001: 1417-1418; cfr. Stengers y Schlanger, 1991: 63-64).

amplia, los gobiernos —a través de sus políticas educativas— pretenden una disciplina y un orden que dirijan la acción y la participación de los hombres en sociedad, desde diferentes órdenes: el del conocimiento, el político, el social, el cultural, el económico.

En efecto, cuando los gobiernos emiten directrices para el funcionamiento de lo educativo, no sólo están organizando un sector que atiende a una fracción de la población (en cumplimiento, en muchos países, a uno de los compromisos del Estado-benefactor), sino que están, además: i) instaurando modos particulares de acción y participación de todos los involucrados en el sistema escolar (alumnos, docentes, administrativos, especialistas, expertos); ii) generan la distribución de la mancuerna exclusión/inclusión; y finalmente, iii) otorgan criterios de decisión para sus propuestas, que serán usados frecuentemente por los especialistas de la educación para reproducirlos (Popkewitz, 2000: 6-7).

La formación de la educación de masas moderna reunió los registros de administración y libertad. Las políticas, el currículum y la investigación en el ámbito educativo se construyeron como sistemas de saber destinados a la *administración social* de profesores y niños (Popkewitz, 2000: 10; subrayado nuestro).

Llegamos a la importante apuesta de Popkewitz en sus análisis sobre los sistemas escolares: distinguir cómo se han tejido las directrices de los gobiernos conlleva,

necesariamente, a la identificación de las herramientas utilizadas para lograrlo. Dichas herramientas son: las políticas (locales y nacionales),⁷ lo que se retoma de los acuerdos multilaterales y de las recomendaciones de organismos internacionales; la selección de los contenidos⁸ que deberán transmitirse y las formas de analizar,⁹ entender¹⁰ y cuestionar lo que se realiza en educación.

Tenemos así los elementos completos del planteamiento. La plataforma analítica propuesta sostiene que, dada la ausencia de cualquier elemento natural en educación, es necesario localizar las condiciones que permiten o promueven ciertas prácticas: desde las del trabajo en el aula o en los centros escolares, hasta las que conducen a enunciar las políticas educativas, las que habilitan los reconocimientos a los profesores, etcétera. Esa es la “epistemología social”: la comprensión de cómo se han constituido y cruzado los modos de definir los saberes en educación, las instituciones y las políticas, así como sus modificaciones (reformas). La “administración social” complementa el diagnóstico cuando permite identificar el sentido de las prácticas en educación: se pretende guiar y formar un tipo de ciudadano, es decir, un individuo que participa en el mundo para ciertas acciones; la mancuerna inclusión/exclusión aplica una distribución¹¹ específica, tanto de la alfabetización como del conocimiento; por último, las vías que usan los gobiernos para argumentar sus decisiones llegan a ser retomadas por los investigadores, considerándolas fundamentos incuestionables. Lo veremos adelante.

7 “Mi interés se centra en los sistemas de razón, es decir, en las reglas y estándares de los objetos de gobernación de la reflexión y la acción del niño... La pedagogía incluye sistemas concretos de razón que ordenan quiénes somos, en quiénes deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese ‘nosotros’” (Popkewitz, 2003: 147).

8 “Realizar la historia del currículum como una ‘epistemología social’ equivale a preguntarse qué cuenta como evidencia, cuáles son las reglas por las que se establece la verdad y los efectos de contar algunas cosas como evidencia y verdad, mientras que otras se las desautoriza y se las presenta como falsas” (Popkewitz, 2003: 172).

9 “Sin cuestionar los presupuestos de las políticas, la investigación puede caer en el error de conservar los mismos sistemas que necesitan ser interpretados y discutidos en conversaciones críticas” (Popkewitz, 2000: 28).

10 En Suecia se le pagó a los investigadores para “desarrollar pruebas de rendimiento estandarizadas y otros sistemas de medición estadística con el fin de valorar las ‘metas’ nacionales de equidad y excelencia” (Popkewitz, 2003: 12).

11 “Quizá el verdadero propósito de la escolarización no sea el de eliminar el ‘analfabetismo’ o la ausencia de aprendizaje, sino el de distinguir y distribuir la alfabetización, al permitir que se dé rienda suelta a ciertas formas, al mismo tiempo que etiqueta otras como inaccesibles” (Popkewitz, 1998: 154).

PROFESIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO

Veamos ahora cómo el tema de la profesionalización en la formación de los docentes en México evidencia los modos a través de los cuales los saberes, las instituciones y el ejercicio de las fuerzas (a través las políticas) han generado variados cambios en las escuelas Normales con los estudiantes, los formadores, los administradores y los especialistas. Lo que queremos mostrar es que se ha construido —inventado—¹² el perfil de un docente, y que este perfil resulta siempre insuficiente en relación con las necesidades del país y de la sociedad; en efecto, lo que se puede distinguir es la paulatina configuración de un¹³ docente que, a pesar de estar respaldado por su interés en la enseñanza, por aceptar su misión y el compromiso¹⁴ laboral adquirido, no ha cumplido con lo esperado.

Los docentes en México tienen más de 18 años en profesionalización y no cubren las expectativas planificadas (SEP, 2010: 4); tienen más de 27 años formándose en el nivel superior y son incapaces de realizar una reflexión sobre sus prácticas en el aula (Czarny, 2003; Durán, 2004); hace seis años que se iniciaron cambios teóricos y laborales para los formadores (escuelas Normales) y todavía no pueden participar en proyectos de investigación y producir conocimientos (Nieto, 2009); aún no han formado a los docentes con las

“competencias” que se requieren para combinar la práctica con la teoría (Mercado, 2007; 2008). Lo que queremos mostrar, entonces, es cómo se ha ido conformando una cierta manera de “pensar” a los docentes: exaltarlos, juzgarlos, evaluarlos, condenarlos y, finalmente, mantener la confianza en su “recuperación”.¹⁵

Como ya vimos, el planteamiento de Popkewitz se despliega en tres estratos: las prácticas escolares (instituciones), las directrices de gobierno (ejercicio del poder) y las formas de analizar (saberes); es decir, en los agentes directos de lo educativo (docentes, alumnos, administrativos), en las políticas (de cualquier nivel de gobierno) y en los especialistas. Dicho en términos de Popkewitz: “A eso lo llamo una historia del presente. El método es analítico, diagnóstico e histórico. Bosquejo un inventario de las diferentes trayectorias para diagnosticar su sistema de razón, cuyos principios generan al docente y al niño...” (Popkewitz, 2003: 148).

El docente flexible, analítico, planificador y observador, o la profesionalización inalcanzable

En 2009, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) encargó un análisis sobre las políticas educativas de docentes en México a D. Nieto, una investigadora especialista del tema. En el documento entregado se menciona constantemente el incumplimiento de las expectativas depositadas

12 “Inventar” no es un acto súbito ni espontáneo; Stengers y Schlanger (1991) explican los procesos de invención de conceptos en las ciencias duras: se inventa con conceptos que, al articularse, conforman plataformas analíticas o comprensivas, es decir, las ciencias (Stengers, 1995). “Un concepto no está dotado de poder en virtud de su carácter racional; está reconocido como el articulador en un planteamiento racional porque aquellos que lo propusieron, lograron vencer el escepticismo de un número suficiente de otros científicos, ellos mismos socialmente reconocidos como ‘competentes’, que cuestionaron el carácter efectivo de su poder, que trataron de mostrar el carácter ilusorio del punto de vista con el que se le definía, y el carácter arbitrario del juicio que lo proponía” (Stengers y Schlanger, 1991: 63-64; cfr. Foucault, 2001: 1417-1418).

13 No se trata de decir que *no es cierto* que los docentes en México tienen insuficiencias; lo que afirmamos es que las condiciones han estado dadas justamente para que esa insuficiencia se mantenga o se acreciente, que las reformas o los cambios que se han introducido han conservado los marcos establecidos sin distinguir que su esquema conduce al incumplimiento perpetuo.

14 “Pero misión y compromiso no son ideas lógicas o psicológicas que se hallen situadas fuera de las prácticas en las que se realizan. Misión y compromiso incorporan una selectividad particular de normas, valores y principios que gobiernan la acción y la participación del docente” (Popkewitz, 1998: 77).

15 Usamos “recuperación” como procedimiento de aquéllos que han perdido la salud o la libertad, y se proponen “volver a tenerla” a través de atender su cuerpo o de terminar su estancia en la prisión.

en los docentes para su profesionalización y el escaso impacto de la misma en el aprovechamiento de los alumnos (Nieto, 2009).

Los programas puestos en marcha (Tabla 2): i) sobre la formación inicial del docente (cambio del plan de estudios en 1997), ii) la reestructuración de las escuelas normales (Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, PTFAEN, y Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, PROMIN), iii) la aplicación de evaluaciones a los docentes (Carrera Magisterial, CM; Programa para el Mejoramiento del Profesorado, PROMEP), iv) y los de actualización de los docentes (Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio, PRONAP), no han sido eficaces, pues:

...un aspecto que debe preocupar a todos los involucrados es que *estos esfuerzos no se han traducido en mejoras equivalentes en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, o en la calidad de los servicios que reciben los niños y jóvenes*. Es decir, a pesar de la intención que se persigue, y como se señala en el apartado de inicio de este capítulo, la práctica pedagógica no se ha modificado sustantivamente ni de manera generalizada en las escuelas de educación básica del país. Si bien el discurso de los profesores ha cambiado en favor de las nuevas tendencias, *en el quehacer educativo siguen prevaleciendo los métodos tradicionales de enseñanza que favorecen la memorización y el contenido*, la disciplina en el salón de clases y la subordinación a propósitos administrativos y de control por sobre la centralidad del logro de los aprendizajes (Nieto, 2009: 44-45; subrayado nuestro).

La investigadora, sin embargo, menciona los logros obtenidos al afirmar que la introducción de una “cultura de la evaluación” ya

permeó a la sociedad, y que los profesores han hecho esfuerzos por apropiarse de un lenguaje técnico-teórico; también menciona que el gobierno, a pesar de todo, aplicó un examen de conocimientos a los docentes aspirantes a una plaza laboral (Nieto, 2009: 49). Es decir, no todo se ha perdido, aunque los cambios sean minúsculos.

Para nuestros propósitos, lo interesante de las 59 páginas del documento de la especialista es que en ningún momento se pone en duda la pertinencia de la profesionalización,¹⁶ aunque se insista en su ineficacia; tampoco se cuestiona la evaluación de los docentes a través del programa Carrera Magisterial, donde el interés central es la distribución de una prima salarial que distingue un “nosotros los incluidos en la lista”, de un “ustedes” los excluidos por falta de méritos, aun cuando se tengan serias dudas sobre el rigor de las evaluaciones y, por ende, de la merecida distribución de primas (véase Santibañez *et al.*, 2007); su conformidad es contundente en cuanto a las maneras de asumir los resultados de las pruebas, nacionales o internacionales, aplicadas a los alumnos (la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, y el Programme for International Student Assessment, PISA, por ejemplo). Al final de cuentas D. Nieto expone una descripción de lo planificado y cómo las acciones se han acercado, o no, a los objetivos señalados. Su exposición se comprende cuando leemos las ideas que tiene sobre la educación y los docentes: para Nieto, los centros escolares parecerían tener un único propósito que debería dirigir todo el funcionamiento del sistema educativo: “Insistimos en la necesidad de alinear todas las iniciativas y programas a la consecución de un objetivo claro, concreto y accesible: *el logro de los aprendizajes de los niños y los jóvenes en las escuelas de educación básica nacional*” (Nieto, 2009: 55).

16 Cfr. Bourdoncle (1993) y Vanderstraeten (2007) para dos discusiones sobre la idea misma de “profesión” y las dificultades de aplicarla al gremio docente.

Es claro que para la especialista es posible anular, o al menos menospreciar, el peso que tienen las formas de relación y de comportamiento que se transmiten en la escuela, las complicaciones que conlleva la conformación ineluctable de grupos de alumnos con diversos parámetros socio-culturales, y la organización escolar misma en el espacio llamado escuela. Nieto cree posible hacer todo esto a un lado para concentrarse en “el logro de los aprendizajes”, banalizando, quizá, que también dichos aprendizajes son producto de selecciones con criterios que no necesariamente obedecen a los de las disciplinas, sino a la “alquimia”¹⁷ que se les aplica.

A este objetivo de la educación, Nieto añade una imagen del docente que deriva del papel que juega en la sociedad:

...es importante hacer referencia a la necesidad de impulsar iniciativas que favorezcan la revaloración social del magisterio... *reestablecer al maestro como la figura emblemática que detenta una autoridad moral ganada a base de esfuerzo y compromiso con sus estudiantes. El profesor como líder natural de la comunidad* (Nieto, 2009: 56; subrayado nuestro).

Difícil conciliar la propuesta de profesionalización del docente, es decir, de un trabajador de la enseñanza que busca fortalecer sus formación para lograr una cierta manera de moverse en la sociedad del siglo XXI, un docente que acepta el ejercicio de su profesionalización como la vía para obtener herramientas que le permitan actualizaciones constantes acordes con los cambios en las sociedades y en el mundo, con la idea de Nieto de la promoción de un enseñante que es “figura emblemática”, “autoridad moral” o “líder natural de la comunidad”. Parecería imposible pensar que se está hablando de lo mismo y,

sin embargo, la coexistencia de ambos perfiles es, sostenemos, lo que permite el desarrollo de un discurso preocupado e interesado en la profesionalización, en paralelo a una figura que mantiene y cultiva los anclajes necesarios para no desaparecer. Es la presencia de un docente “protector”, heroico, patriótico... y “profesionalizado”.

En los documentos oficiales (políticas, acuerdos, programas, planes) encontramos, además de esta visión “doble cara” de los docentes, la indicación de que la cercanía de éstos con las situaciones particulares de los alumnos los hace ser el agente idóneo para atender y resolver los problemas que se presentan. En la firma del importante acuerdo de descentralización de la educación del país, en 1992, se le otorga el lugar central en el espacio escolarizado.

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. *Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo* (SEP, 1992: 14; subrayado nuestro).

La afirmación ahí está, y la retórica es clara porque el diseño —la planificación de lo que seguirá— será producto de los investigadores, los expertos, las autoridades y algunas consultas a los enseñantes. A pesar de la ausencia de los docentes en la gestión de lo escolar (sentido amplio), las instancias del gobierno lo ubican como el elemento protagónico de lo educativo. El programa de Carrera Magisterial (CM) menciona su importancia para elevar la calidad de la educación nacional (SEP, 2000: 4); con respecto a la formación continua, no hay mejor argumento que la necesidad de afrontar los vaivenes de un nuevo siglo, el siglo XXI, que

17 El estudio de la “alquimia” debe asumir que: “Los conceptos aparentemente universales y estables que se plasman en las materias escolares no son ni universales ni estables; al contrario, se trata de conceptos que fueron contruidos históricamente en relación con aptitudes específicas de participación a las que no todos los miembros de la sociedad pueden llegar de igual forma” (Popkewitz, 2000: 21-22).

con la nueva economía y el despliegue de las tecnologías, no hace más que modificar las cosas. “Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las *competencias profesionales* necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI” (SEP, 2006: 23; subrayado nuestro).

El futuro depara, entonces, desafíos que deberá enfrentar el docente, porque se está en el nuevo papel del Estado-benefactor que va a disminuir, paulatinamente, el cumplimiento de los compromisos que asumió como suyos. Los problemas en la sociedad, por supuesto, continuarán, pero su solución se transfiere a los individuos, como si la suma de las acciones de los individuos fuera a resolver los problemas sociales. Bauman lo señala en tanto que una de las características de la “modernidad líquida” (cfr. Espinosa, 2008: 22-27), y pone en *itálicas* una frase que retoma de U. Beck (2001: 127-139) para comentarla: vivimos buscando “...una *solución biográfica a contradicciones sistémicas*. Los riesgos y las contradicciones siguen siendo producidos socialmente; sólo se está cargando al individuo

con la responsabilidad y la necesidad de enfrentarlos” (Bauman, 2006: 39-40).

En 2010 se inició un análisis sobre el currículo para formar a los docentes de primaria; la idea es formular una propuesta del Plan de Estudios de las Normales que sustituya al de 1997. En el documento de discusión se afirma que los análisis muestran que “no se están obteniendo los resultados esperados” (SEP, 2010: 4) con respecto a los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la educación; se confirma, sin embargo, que de los múltiples factores que intervienen en el sistema, ninguno es tan importante como el docente: si el sistema puede mejorar, dicho cambio “descansa en gran medida en la calidad de sus maestros” (SEP, 2010: 6).

Si comparamos los rasgos y criterios que definen al docente (Cuadro 1), podremos ver que estamos frente a un perfeccionamiento de las funciones de los docentes, en cuanto a la responsabilidad con su entorno inmediato; actualmente, pareciera que deberá asumirse como un eslabón del sistema educativo, y ya no como un trabajador que representa los principios y valores de la educación pública.

Cuadro 1. Características de los docentes

	Plan de estudios 1997	Propuesta 2010
1	Habilidades intelectuales específicas	Planeación para el aprendizaje
2	Dominio de los contenidos de enseñanza	Organización del ambiente en el aula
3	Competencias didácticas	Promover el aprendizaje de todos los estudiantes
4	Identidad profesional y ética	Compromiso y responsabilidad en la profesión
5	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	Vinculación con el entorno comunitario e institucional

Fuente: elaboración propia con base en: SEP, 1997: 31-36; SEP, 2010: 17-23.

Entre el plan de estudios de 1997 y el proyecto de reforma curricular para educación normal (2010), lo que encontramos es un desplazamiento en la formación profesionalizante del docente que, de incluir elementos del discurso psicológico, sociológico y algunos

contenidos de lo administrativo, se mueve hacia un perfil con rasgos del saber gerencial, organizacional y, por supuesto, lo concerniente a la rendición de cuentas (*accountability*). En otros términos, pasamos de una preocupación sobre la atención del docente al proceso

de enseñanza-aprendizaje de los alumnos,¹⁸ a concentrar sus tareas en la preparación de las condiciones que permitirán evaluar cómo se desarrollan las actividades en los centros escolares (las de los niños, los docentes y la escuela), otorgándole primacía al seguimiento de dichas actividades. Si nos concentramos en la cuarta característica que aborda lo “profesionalizante”, encontramos que mientras en 1997 lo “profesional” en el docente es pensado como un contacto esencialmente con los colectivos que rodean a su centro de trabajo, como un individuo con información confiable sobre la educación pública y dispuesto a compartir las razones de su importancia (SEP, 1997: 34); el proyecto de 2010, en cambio, bosqueja un individuo de profesión docente concentrado en cumplir sus compromisos con el sistema que lo hace profesional: se mantiene actualizado a través de cursos, con producción en investigación, y participa de la vida académica lo necesario para poder presentar proyectos sobre la institución (SEP, 2010: 23).

Sin duda alguna, esta breve comparación nos permite evidenciar la transformación que sufren las prácticas de “profesionalización” de los docentes; no olvidemos que cada nueva propuesta pasa por un momento necesario de descalificación de la anterior para dar entrada triunfal a la siguiente. Señalábamos, siguiendo a Popkewitz, que la constitución de lo educativo se juega en un espacio que combina políticas, instituciones y saberes que no derivan, exclusivamente, de lo educativo. Los diferentes espacios de la sociedad se combinan, se cruzan, se penetran, se obstaculizan, se enlazan entre ellos, y se afectan los unos a los otros. Es en ese movimiento como podemos entender el desplazamiento de la “profesionalización” que nos ocupa, pues está dirigido a configurar un tipo de ciudadano

(administración social). El reducido papel del Estado (ya no benefactor) deja que sean los hombres los que atiendan lo social, todo lo que ahí suceda; la educación se ha sumado a la promoción de este individuo flexible, ágil y competente que intentará resolver lo que aparezca. Por supuesto, los docentes deberán ser ejemplo viviente de ello: “Hay que brindar al profesor herramientas para *afrontar los riesgos, lo inesperado y lo incierto*, para modificar el desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (SEP, 2010: 10; subrayado nuestro).

Es necesario acotar que se trata, desde ya, de una batalla destinada al fracaso. Como decíamos arriba con U. Beck y Bauman, los problemas sistémicos, de amplios territorios culturales, geográficos, políticos y un gran etcétera, no pueden ser reducidos o afrontados con soluciones “biográficas”; lo cierto es que la configuración de lo geo-político ha rebasado al Estado, y éste propone a los individuos la consolación y la esperanza del “rescate” por uno mismo:

...se ha dejado en manos de los individuos la búsqueda, la detección y la práctica de *soluciones individuales a problemas socialmente producidos*, tareas éstas que los individuos tienen que llevar a cabo a través de acciones separadas y en solitario, equipados con herramientas y recursos de su exclusiva propiedad que ellos mismos han de hacer funcionar por su cuenta y que resultan a todas luces inadecuados para las labores asignadas (Bauman, 2007: 175; subrayado nuestro).

La profesionalización del docente, sostenemos, es parte de los movimientos de la organización de las sociedades en el mundo; a través

18 Señalemos que el plan de estudios 1997 fue elaborado con base en los nuevos currículos de la educación básica. “Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. *Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad* y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos” (SEP, 1997: 20; subrayado nuestro).

de los organismos internacionales, de los estudios comparatistas entre países, de las políticas nacionales definidas, de los intercambios entre especialistas, expertos y académicos, dichas sociedades delimitan nuevas funciones para los sistemas escolares y dibujan prácticas específicas para sus integrantes. Los modos de pensar y formar a los docentes en México, como hemos visto, no son ajenos a todo esto.

Por último, veamos cómo han participado algunos investigadores especialistas desde análisis del plan de estudios 1997, o de los programas de reformas en las escuelas normales, en la “invención” de la profesionalización docente.

El análisis de Czarny (2003) subraya los problemas que provoca la falta de habilidades reflexivas y críticas de los formadores, para acompañar a los estudiantes de las Normales en el análisis de las prácticas en los centros escolares. “Esta dimensión del proceso formativo, tanto para estudiantes como para profesores de la Normal, es un aspecto poco desarrollado y atendido no sólo al interior de los colegios y academias de docencia, sino en el marco de las políticas de formación” (Czarny 2003: 28-29).

La propuesta curricular del plan de estudios 1997, señala Durán (2004), confirma el propósito de otorgarle mayor importancia a la formación pedagógica de los docentes, a su comprensión de los problemas de la educación por el ejercicio de la práctica, y a la formación de enseñantes y no de investigadores; sin embargo, no ha habido los suficientes cambios en la administración y la gestión de las escuelas Normales (Durán 2004) que apoyen la implementación de lo propuesto.

Larrauri (2005), que estudió las consecuencias tanto del plan de estudios como de la situación de las normales en múltiples entrevistas y documentos oficiales (a través de la aplicación del análisis del discurso —teoría de la argumentación—), encuentra que para los futuros docentes y los formadores es importante la preservación de una identidad

del colectivo normalista. La formación, supeeditada a los contenidos curriculares de la educación primaria, estrecha la relación entre ambos espacios de formación y, al mismo tiempo, es difícil que le otorgue las herramientas necesarias para lidiar con los cambios; el programa de transformación de las escuelas Normales está organizado con base en una imaginaria identidad normalista (el compromiso con la comunidad, la sociedad y la nación), que hay que proteger de la “universitarización” de la formación del docente, lo que se refuerza con la adopción que tienen los egresados de la “mística” de la enseñanza: mejorar la calidad de la educación, apoyar a la comunidad y desarrollarse profesionalmente (Larrauri, 2005). Larrauri se pregunta, en sus conclusiones, si todas estas condiciones permitirán una “visión auténticamente pedagógica”, o si se continuará permitiendo que el conocimiento de lo que se hace en las Normales provenga de las universidades (Larrauri, 2005: 122). El análisis del investigador muestra, de una nueva manera, cómo se han instalado en los estudiantes normalistas los buenos propósitos del héroe enseñante, así como la herencia recibida del enemigo a vencer: todo aquello que provenga de lo universitario. Larrauri, sin embargo, titubea frente al cuestionamiento de la identidad misma atesorada, pues se podría contraponer drásticamente a una “visión auténticamente pedagógica”. Con esto último, encontramos cómo el investigador llegó al límite de su indagación cuando, en una epistemología social, estaría en el inicio: ¿qué es una “auténtica” visión pedagógica? ¿Cómo se ha delimitado su autenticidad? ¿Por quiénes? ¿Bajo cuáles condiciones podría desarrollarse?

A partir de un análisis en once escuelas Normales (realizado con base en encuestas, entrevistas, revisión de materiales individuales, además de los planteamientos teóricos necesarios para su análisis) sobre los cambios que se han implementado a partir del PTF AEN (Cuadro 2), Mercado (2008) plantea que los

estudiantes de las Normales, formados con el plan de estudios 1997, tienen sus cursos con formadores que no conocen las nuevas situaciones que se presentan en las escuelas primaria y secundaria; tampoco saben qué comentar sobre las experiencias de sus estudiantes, no sólo porque no conocen el “exterior”, sino porque no tienen el hábito (ni los elementos teóricos) para reflexionar sobre sus prácticas laborales. Por otro lado, el plan de estudios 1997 incluye, en todos los semestres, prácticas “en condiciones reales” en los centros escolares, que se realizan en compañía del docente titular; esto hace

que el estudiante comparta el ejercitarse en su profesión con un docente que se formó con concepciones y objetivos distintos a los suyos. Lo cierto es que, dado que el docente titular participa en la evaluación de estas prácticas, el estudiante (futuro docente) prefiere repetir las maneras del titular y evitarse problemas; de esta manera termina por hacer a un lado, justamente, los elementos teóricos que le permitirían argumentar sobre las modificaciones que se necesitan para reformular lo que ya no coincide con los nuevos tiempos (Mercado 2008: 8-16).

Cuadro 2. Documentos y programas oficiales sobre la profesionalización en la formación de docentes

Dirigido a	Nombres completos	Año de inicio
D, F	Ley Federal de Educación	1973
D, F	Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	1992
D, F	Ley General de Educación	1993
D	Carrera Magisterial (CM)	1993
D	Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)	1995 - 2008
F	Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)	1996
F	Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	1996
D, F	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	2002
F	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)	2003
D, F	Alianza por la calidad de la educación (ACE)	2008

Fuente: elaboración propia con base en Informes de Gobierno federal (Presidencia de la República) 1995-2009, y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2003-2008. D=docentes; F=formadores.

Lo que podemos concluir es que los estudiantes de las escuelas normales, *antes* de ser docentes en servicio, viven, saben y reconocen las insuficiencias de su formación; ya tienen identificados los problemas de su profesionalización: que no se puede compaginar la teoría con la práctica (a pesar de todo lo que digan los documentos oficiales); y que los formadores no están preparados para guiarlos en el camino a las competencias profesionales que necesitan. Que al llegar a

las prácticas en los centros escolares se enfrentarán a un docente titular formado en la “vieja escuela”, que privilegia las experiencias laborales sobre cualquier teoría acabada; un titular que le enseñará a resolver en el “campo de batalla” para confirmar que es ahí donde se demuestra la “identidad profesional docente” y que, gracias a esto, podrá cuestionar todo conocimiento que no haya salido de tales experiencias (es decir, el conocimiento universitario).

Si esto es así, parecería haber continuidad entre un docente “en falta” y el estudiante normalista que, antes de asumir su puesto profesional, ya se apropió de las insuficiencias mismas de su formación y, con ello, de las actividades que realizará. Más aún, es capaz de hacer uso de dichos faltantes: dado que no se puede discutir con el docente titular, porque no “conviene” hacerlo (él emite una calificación al final de la estancia), el estudiante se concentrará en las soluciones prácticas porque son eficaces. Así, lo que está “recibiendo” *antes* de egresar de la escuela normal es, justamente, que la importancia de la combinación, del diálogo entre la teoría y la práctica, es un espejismo, puesto que no la necesitó para obtener un espacio de prácticas y una calificación aprobatoria. El estudiante no está viviendo ninguna contradicción; está aprendiendo las reglas de relaciones de fuerzas que todo espacio educativo posee, en cualquiera de sus ámbitos, y que los investigadores (aquí convocados) insisten en silenciar.

Los especialistas en formación de docentes en México, entonces, han subrayado la ineficacia de los procesos que conducen a la profesionalización, no su impropiedad. Se insiste en la ineptitud de los formadores como acompañantes para aprender y aplicar la relación de la teoría con la práctica, pero no se cuestiona lo inadecuado de dicha combinación, lo imposible de sostenerla si se mantiene la “alquimia de las materias escolares” (Popkewitz, 1998: cap. 3; 2000: 22) para los docentes. Es decir, se les enseña una forma de teoría fija, inmóvil, que nunca va a coincidir con la realidad, y menos con supuestos espacios de aplicación del conocimiento donde se pretende la “combinación” de la teoría con la práctica, como si dicha mezcla fuera una cuestión lógica, cuando es una cuestión política. Veamos una última afirmación de E. Mercado en un artículo sobre los formadores de docentes, donde aborda este asunto:

Así, la apropiación y adquisición de las herramientas epistemológicas, teóricas, técnicas y didácticas por parte de los estudiantes permitirán comprender el contexto sociocultural de la práctica docente, la función social y laboral del maestro; el uso, selección y jerarquización de la información; los procedimientos para abordar contenidos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; las diferencias en el desempeño académico de sus alumnos; las formas idóneas para evaluar, acreditar y certificar los aprendizajes en sus estudiantes y sus condiciones sociales, así como la administración y regulación normativa del nivel educativo donde se labora (Mercado, 2007: 505).

El autor incluye, ciertamente, las cuestiones de relaciones de fuerza (“administración y regulación normativa del nivel educativo donde se labora”), es decir, no se está limitando a pensar que el asunto es “lógico”, o “epistemológico”; parecería, entonces, que están claros los “planos” en los que se mueve el sistema escolar. Sin embargo, lo que sostiene Mercado es la separación entre lo didáctico, lo psicológico educativo y la planeación; entre lo administrativo y la regulación propia de dicho sistema. Esa es, justamente, la propuesta de cambio de perspectiva de Popkewitz: no separar los elementos que componen lo educativo. En otros términos, cuando se aborden las formas idóneas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes desde lo didáctico, lo psicológico, o desde alguna disciplina, *también* deberán abordarse desde la administración y la regulación normativa con respecto a los alumnos y a los docentes. Lo que sucede en el sistema educativo no está exento, en ningún momento, del ejercicio de las relaciones de fuerza y de poder: ni para lo organizacional, ni para lo teórico, y mucho menos para la conformación misma de un cierto tipo de ciudadano (“administración social”).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La idea de profesionalización, las prácticas del docente profesionalizado en México, mezclan las políticas, los saberes y las actividades de las instituciones (“epistemología social”). El docente, así perfilado, parecería estar constituido por carencias o por incongruencias con las que deberá aprender a trabajar. La “doble cara” del docente que hemos visto dibujarse data de los años sesenta; quizá podríamos sostener que la tensión que se logra entre el docente “natural y patriótico”, y el docente “a profesionalizar” es lo que permite tejer lo inalcanzable de la propuesta y, por ende, la permanencia del proceso que, paulatinamente, permitirá siempre modificaciones, perfeccionamientos, mejoras. La tensión entre el doble posicionamiento del docente autoriza siempre y en cualquier momento y

magnitud, la intervención, el cambio, la reforma, la valoración, el diagnóstico, el reporte, la reingeniería.

El análisis del trabajo de los investigadores mostró que no se trata de ver cómo dictan o guían el hacer, sino cómo, con su trabajo de investigación, confirman, avalan y respaldan las decisiones que se toman en la emisión de las políticas, sin poner en duda las condiciones bajo las cuales dichas políticas fueron emitidas. Los textos analizados de los investigadores sobre la profesionalización de los docentes en México, evidencian que dichos especialistas recuperan los criterios establecidos por el gobierno; con esto, su estudio resulta más una recapitulación que una apertura a otras alternativas. Como afirma Popkewitz: “El uso del marco de referencia como categorías de investigación es una manera de rechazar el cambio...” (2000: 7).

REFERENCIAS

- ALTET, Marguerite (2010), “La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à une nécessaire articulation”, *Education, Sciences, & Society*, año 1, núm. 1, pp. 117-141.
- ARNAUT, Alberto (1998a), *La federalización educativa en México*, México, El Colegio de México-CIDE.
- ARNAUT, Alberto (1998b), “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)-Fondo de Estudios e Investigaciones R.J. Zevada, pp. 195-229.
- BAUMAN, Zygmunt (2006), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós.
- BECK, Ulrich (2001), *La société du risque*, París, Flammarion.
- BECK, John (2009), “Appropriating Professionalism: Restructuring the official knowledge base of England’s ‘modernized’ teaching profession”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 3-14.
- BOURDONCLE, Raymond (1993), “La professionnalisation des enseignants: les limites d’un mythe”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 105, pp. 83-119.
- CZARNY, Gabriela (2003), *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- DE IBARROLA, María (1998), “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)-Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, pp. 230-275.
- DURÁN, Alfonso (2004), “Las reformas curriculares en educación normal o la tarea de Sísifo”, *Educar*, núm. 31, octubre-diciembre, pp. 25-36.
- ESPINOSA, Julieta (2008), “Emergencia de las disciplinas en la modernidad sólida”, en Julieta Espinosa (ed.), *Rousseau: la mirada de las disciplinas*, México, Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), pp. 17-66.

- FOLLARI, Roberto Agustín (2002), "Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente", *Pro-Posições*, vol. 13, núm. 1, pp. 150-162.
- FOUCAULT, Michel (2001), "La vérité et les formes juridiques", en *Dits et Ecrits I*, París, Gallimard, pp. 1406-1514.
- Gobierno de México-Presidencia de la República, Informes del Gobierno Federal, 1995-2009.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP), Informes Anuales de la Secretaría de Educación Pública, 1993-2008.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997), *Plan de estudios. Licenciatura en primaria 1997*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000), *Lineamientos de Carrera Magisterial*, México, SEP/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Programa Sectorial de Educación 2006-2012*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), *Proyecto de Reforma curricular para Educación Normal (2010)*, México, SEP-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
- HOFSTETTER, Rita (2005), "La 'professionnalisation' des enseignants à travers une initiation à la recherche", *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, núm. 2, pp. 71-89.
- HOUPERT, Danièle (1999), "L'accréditation et l'évaluation de la formation des enseignants en France: une dynamique de professionnalisation", en: <http://www.oeiperu.org/documentos/D%20HOUPERT%20France%20versionfrances.pdf> (consulta: 20 de mayo de 2011).
- LANG, Vincent (1996), "Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation", *Recherche et Formation*, núm. 23, pp. 9-27.
- LARRAURI, Ramón (2005), "La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núm. 1-2, pp. 89-126.
- LINDBLAD, Sverker y Thomas S. Popkewitz (2001), "Education Governance and Social Integration and Exclusion", final report to the European Commission, mayo de 2001, en: http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1320/1320558_finalreport-egsie2.pdf (consulta: 4 de febrero de 2011).
- LOYO, Aurora (2002), "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, pp. 37-62.
- MACÍAS Claudia y Jesús Mungarro (2009), "Expectativas de profesionalización y desempeño de los docentes del centro regional de educación normal 'Rafael Ramírez Castañeda'", en X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- MAROY, Christian y Branka Cattonar (2002), "Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique", *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, núm. 18, pp. 1-29.
- MERCADO Cruz, Eduardo (2007), "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 487-512.
- MERCADO Cruz, Eduardo (2008), "Las paradojas del cambio en la formación inicial: un análisis de la reforma en las escuelas normales", VII Seminario Redestrado. Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, julio de 2008.
- NIETO, Dulce María (2009), *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, México, OCDE.
- PAQUAY, Leopold (2005), "Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ?", *Recherche et Formation*, núm. 50, pp. 55-74.
- PERRENOUD, Philippe (1996), "Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement", *Perspectives*, vol. XXVI, núm. 3, pp. 543-562.
- PERRON, Madeleine, Claude Lessard y Pierre W. Bé langer (1993), "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit?", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, núm. 1, pp. 5-32.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Paideia-Morata.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor/UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000), "El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales", *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 89-90, pp. 5-33.

- POPKEWITZ, Thomas S. (2003), "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, pp. 146-184.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- POPKEWITZ, Thomas S. y Marie Brennan (1998), "Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a social Epistemology of school practices", en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (eds.), *Foucault's Challenge. Discourse, knowledge, and power in education*, Nueva York, Columbia University-Teachers College, pp. 3-35.
- ROJAS, Ileana (2010), "Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior en el contexto de la posmodernidad. Reflexiones sobre el caso mexicano", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm 1(e), pp. 202-217, en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art16.pdf (consulta: 19 de abril de 2011).
- SANTIBAÑEZ, Lucrecia, José Felipe Martínez, Ashlesha Datar, Patrick J. McEwan, Claude Messan-Setodji y Ricardo Basurto-Dávila (2007), *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes carrera magisterial en México*, Santa Mónica CA, Rand Education.
- STENGERS, Isabelle y Judith Schlanger (1991), *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*, París, Gallimard.
- STENGERS, Isabelle (1995), *L'invention des sciences modernes*, París, Flammarion.
- TARDIF, Maurice (1993), "Savoir enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, núm. 1, pp. 173-185.
- TEDESCO, Juan Carlos (1998), "Profesionalización y capacitación docente", Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), en: http://www.oei.es/docentes/articulos/profesionalizacion_capacitacion_docente_tedesco.pdf (consulta: 6 de febrero de 2011).
- VANDERSTRAETEN, Raf (2007), "Professions in Organizations. Professional work in education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, núm. 5, pp. 621-635.
- VILLEGAS-Reimer, Eleonora (2003), *Teacher Professional Development: An international review of the literature*, París, UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- WITORSKI, Richard (2007), *La professionnalisation*, París, L'Harmattan, Savoir núm. 17.
- YURÉN, Teresa (2009), "Reformas curriculares en la formación de docentes en México", *Educação e Realidade*, vol. 34, núm. 1, pp. 33-48.
- ZORRILLA, Margarita y Bonifacio Barba (2008), "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores", *Sinéctica*, núm. 30, en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002> (consulta: 18 de abril de 2011).

Perfeccionamiento docente virtual

Una experiencia con tutores/as

SOLEDAD MORALES SAAVEDRA*

El propósito de este artículo es reportar la experiencia educativa de un curso de perfeccionamiento realizado a profesionales de la educación inicial en modalidad *b-learning*, destacando el rol tutorial. El contenido abordó la innovación pedagógica en la alfabetización y la iniciación a la lectura y la escritura en educación inicial. La ejecución de esta experiencia se desarrolló en 10 meses, con un total de 433 participantes, divididos en 22 grupos, cada uno a cargo de un tutor/a. Entre las actividades más relevantes realizadas por el tutor/a está el seguimiento individual de cada participante, con la finalidad de apoyarlo en los aspectos cognitivo, metodológico, afectivo-motivacional y administrativo, y en la motivación y animación para la participación en foros y charlas interactivas.

The purpose of this paper is to report the educational experience of professionals who took a refresher course on early education, in the b-learning modality, with a specific focus on the tutorial role. Course content addressed pedagogical innovation in literacy, along with an introduction to reading and writing in early-childhood education. The implementation of this experience was developed over 10 months; there were a total of 433 participants divided into 22 groups, each group being headed by a specific tutor. Amongst the most important activities undertaken by the tutor was the individual monitoring of each participant, the objective being to support the students with regard to the cognitive, methodological, affective-motivational and administrative aspects of the course; in addition to individual motivation and animation there was an emphasis on promoting student participation in interactive forums and online chat rooms.

Palabras clave

Perfeccionamiento docente
Tutoría
B-learning
Educación inicial
Alfabetización

Keywords

Teaching improvement
Tutoring
B-learning
Early-childhood education
Literacy

Recepción: 4 de octubre de 2011 | Aceptación: 26 de enero de 2012

* Mágister en Psicología de la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. Directora de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco. Líneas de investigación: formación inicial; educación en infancia en contextos interculturales; material educativo con soporte robótico para contextos interculturales. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con G. Inostroza, R. del Valle y P. Uribe), "Evaluación del modelo de formación de mentores a través de la modalidad *b-learning*", *Revista Enunciación*, vol. 15, núm. 2, pp. 32-57; (2010, en coautoría con D. Quilaqueo y P. Uribe), "Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 49-66. CE: smorales@uct.cl

MARCO DE REFERENCIA Y PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Con el fin de favorecer la implementación curricular y asegurar la pertinencia y relevancia del currículo en el nivel de educación inicial,¹ el Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento de Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP),² solicitó a la Universidad Católica de Temuco, Chile, un curso para educadores/as iniciales destinado a aplicar en el aula experiencias de aprendizaje innovadoras capaces de potenciar en los niños y niñas el desarrollo del lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura. La Universidad respondió a esta invitación diseñando un curso en modalidad *b-learning*, considerando las experiencias positivas desarrolladas en la institución con ese modelo; el curso se diseñó para un público objetivo numeroso, con el propósito de que las docentes no sólo se apropiaran de los conocimientos solicitados, sino también adquirieran competencias tecnológicas y la posibilidad de establecer redes y comunidades de aprendizaje entre ellas.

En esta propuesta de perfeccionamiento se entiende que el tutor/a se define como aquella persona que facilita el aprendizaje de los participantes del curso, que está dispuesta siempre a compartir sus conocimientos y experiencias y que promueve las interacciones dentro del grupo. En relación al rol del tutor/a, éstos deben estar preparados para generar un diálogo efectivo con los profesionales participantes y promover la interacción entre ellos, de modo que se favorezca el aprendizaje activo y la construcción de conocimientos cooperativamente. Gros (2002) señala que para el

correcto funcionamiento de un espacio virtual que facilite la interacción social y la construcción de conocimiento, se requiere siempre la intervención de un profesor/tutor que realice el seguimiento y la moderación. En relación a la construcción del conocimiento, para este perfeccionamiento se seleccionaron estrategias didácticas constructivistas que incentivaron, en el profesional participante, un pensamiento divergente; ello se realizó mediante el establecimiento de conexiones diversas, la resolución de problemas, y la incorporación de actividades que favorecen la conexión con la realidad, como el diseño de proyectos, la planificación e innovación en el aula y la indagación de nuevas informaciones. Sumado a lo anterior, se incorporaron actividades de auto-aprendizaje, de comunicación, de trabajo colaborativo y de aplicación de la información a situaciones nuevas.

En relación a la perspectiva socio-constructivista³ bajo la cual se planteó el curso de perfeccionamiento (Onrubia, 2005), el centro del aprendizaje no es sólo la provisión y distribución de contenidos estandarizados, dado que se prestó especial atención a la creación de contextos que facilitaran y promovieran las condiciones para que el tutor/a pudiera ofrecer una ayuda adecuada a los participantes. En las actividades de aprendizaje *online* los tutores/as cumplen un rol de promotores de competencias relacionales y comunicacionales, y de aquellas que se relacionan con la capacidad de pensamiento crítico (Garrison, 2003).

Dentro de las categorías constructivistas fundamentales consideradas en nuestra propuesta se incluyeron:

- a) Esquema de conocimiento: la psicogenética de Piaget destaca la importancia

1 En Chile la educación parvularia corresponde al nivel educativo que trabaja con niños y niñas menores de 6 años, con su familia y comunidad.

2 Este curso contó con financiamiento del Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento de Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP), en fondos concursables, adjudicados por la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco.

3 Onrubia, Javier (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *RED. Revista de Educación a Distancia*, año IV, núm. monográfico II, en: <http://www.um.es/ead/red/M2/> (consulta:

que tiene la competencia intelectual del estudiante como condición necesaria para el aprendizaje, así como la estrecha relación que ésta tiene con el desarrollo cognoscitivo del sujeto. Esta perspectiva, además, reconoce la importancia de los conocimientos previos para que se produzca aprendizaje, también llamados esquemas de conocimiento. El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o de los contenidos que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (Basil y Coll, 1992).

- b) Aprendizaje significativo: a partir de las contribuciones de Ausubel, el constructivismo avanzó en este paradigma asumiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben partir de la base de los conocimientos previos concebidos como esquemas de conocimiento,⁴ se orientan en la dirección de compartir significados entre profesor y estudiante, entre estudiantes, y entre ambos y la comunidad. Juntos participan de parcelas progresivamente más amplias de significados en relación con los contenidos culturalmente aceptados.
- c) Interacción: el proceso de aprendizaje también se entiende como la dinámica de interacción que se produce

entre tres elementos: el contenido, la actividad instruccional y educativa del educador/a y la actividad mental constructiva del estudiante, lo que se ha llamado “triángulo interactivo”. Cuando se hace referencia a los procesos de enseñanza, el triángulo interactivo está conformado por el aspecto cognitivo, afectivo y relacional. Esta interacción educativa, y la mediación cultural, pueden ayudar y estimular positivamente la capacidad estructuradora del estudiante en el aprendizaje y favorecer su actividad constructiva de conocimiento. Conviene recordar aquí el carácter mediador que posee el autoconcepto entre las demandas que plantea la institución y las respuestas que el alumno puede construir para ellas. Y sobre todo insistir en su dimensión vertebradora entre lo social y lo individual, entre lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional, que interviene en la formación global de la persona. En dicha formación, la construcción de conocimientos tiene un papel muy importante, no sólo por lo que supone en sí, sino por lo que a través de ella se construye: una visión de uno mismo y de los demás, de las situaciones en que se encuentra y de las propias capacidades para afrontarlas, visión que jamás es neutra (Basil y Coll, 1992).

- d) Constructivismo: el concepto de construcción, que es el que le da el nombre al paradigma constructivista, se refiere a que el conocimiento humano es fruto de una construcción mental generada por la interacción que se da entre el sujeto (situado culturalmente) y el objeto; intervienen también la participación, la facilitación y la orientación de otros agentes culturales que propician

⁴ Conocimiento previo o esquema de conocimiento hace referencia a todo el bagaje cultural y experiencial que el estudiante ha acumulado durante su vida y que utiliza cuando tiene que solucionar problemas o enfrentar situaciones.

las condiciones necesarias para que la persona realice su acción constructiva. Como fruto de esta construcción se modifican las estructuras mentales y se alcanza un mejor nivel de diversidad, de complejidad e integración en la comprensión de la realidad y en las posibilidades de actuación en ella.

Los dos conceptos clave para el constructivismo en relación con el aprendizaje se refieren a la construcción de significados y la atribución de sentido. Es el estudiante/participante el centro de este proceso, y no el profesor/tutor/a, ni el contenido; es el sujeto que elabora una representación personal del contenido y lo reorganiza, es decir, construye y atribuye sentido: aprende. La manera como se presentan los contenidos, la selección que se haga de ellos y las características del contexto desde donde se les enseña (actividades de aprendizaje) facilitarán o dificultarán la construcción del conocimiento, la atribución de sentido y la modificación de los esquemas. El constructivismo orienta a trabajar a partir de preguntas, actividades y contenidos que satisfagan intereses y necesidades de los estudiantes, y a presentarlos de manera organizada, relacionada y contextualizada. La enseñanza se entiende como una ayuda ajustada a las necesidades de los estudiantes, y se produce en la interacción entre el estudiante, el profesor y el contenido; constituye, por tanto, un conjunto de ayudas que se aporta al estudiante en el proceso personal de construcción de conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo (Basil y Coll, 1992).

En la concepción constructivista el aprendizaje es fruto de una construcción personal en la que no sólo interviene el que aprende, sino también otros agentes significativos, que son piezas clave para aprender. Este rol de pieza clave se lo hemos asignado al tutor/a. Lo anterior, en palabras de Coll *et al.* (1997), no opone a la construcción individual con la interacción social; se construye, pero se enseña y

se aprende a construir. En definitiva, el aprendizaje no se opone al desarrollo; la educación se entiende como la clave que permite explicar las relaciones entre lo uno y lo otro.

De las categorías constructivistas mencionadas resaltan tres ideas básicas que explican los procesos de aprendizaje y enseñanza que se dieron en el curso *b-learning* que fue motivo de este texto:

1. El participante es el responsable último de su proceso de aprendizaje, para lo cual los tutores aportan materiales y experiencias instruccionales que apoyen este proceso.
2. Los contenidos que poseen un nivel importante de elaboración y construcción social son los que se presentan para la actividad constructiva del estudiante (profesor participante).
3. El tutor/a tiene que cumplir una labor mediadora, orientadora y facilitadora, para que el alumno (profesor participante) pueda realizar una actividad reconstructiva lo más rica y profunda posible, de modo que se acerque a lo que realmente “significan” esos contenidos para su colectividad, y a la vez pueda contribuir a su constante evolución. Destacan aquí las ideas de una interacción socio cognitiva entre el tutor y el participante, que son las ideas de la concepción vigotskyana (Vigotsky, 1996) que sostienen que dicho proceso es la resultante del intercambio entre el que enseña y el que aprende —donde el papel del primero es de sostén, ayuda y apoyo— que se brindan a partir de la construcción de la zona de desarrollo próximo.

La ayuda pedagógica que proporciona el profesor a los estudiantes tiene que ver con los criterios de ajuste de la cantidad y de la calidad de dicha ayuda, o andamiaje conceptual (Brush y Saye, 2002). En un primer momento

esta ayuda se otorga explorando el nivel de dominio que los participantes tienen con la tarea o actividad de aprendizaje, y luego identificando los problemas o dificultades que presentan al enfrentar o realizar la tarea.

Durante el desarrollo del curso, el tutor/a se preocupó de movilizar los esquemas de conocimiento de los educadores y motivarlos a los saberes culturales que se han establecido en el currículo. La ayuda educativa debió ir desde la preocupación de los académicos/as, responsables de los contenidos del curso, y de cada tutor/a, de seleccionar y organizar los contenidos y situaciones de aprendizaje y de enseñanza, hasta apoyos tan específicos como son los modelos concretos de actuación, dar a conocer las secuencias de acciones, plantear preguntas que generen conflictos cognitivos, contestar cada interrogante, etc.

Este proceso de construcción de los aprendizajes por parte del estudiante no depende sólo de su relación con los contenidos propuestos, sino que requiere de la aportación mediadora del tutor/a, a través de una ayuda adaptada a las características de ambos, que permita alcanzar adecuadamente los aprendizajes propuestos; dichos aprendizajes serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones de enseñanza diseñadas por el docente-tutor/a. Esta planificación de la enseñanza debería desarrollarse mediante enfoques globales, que tengan en cuenta la aportación de los tres elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje: estudiante, docente y contenido; así como las numerosas y complejas relaciones que se establecen entre ellos (Sánchez, 1995).

A diferencia de un curso presencial, que se realiza normalmente en un grupo y que cuenta con un profesor/a que presenta contenidos y explica y resuelve en directo las posibles dudas del estudiante, en un curso a distancia de tipo *b-learning* el tutor/a cumple un rol fundamental. El proceso de aprendizaje del participante se desarrolla mediante una plataforma

que brinda los recursos y herramientas que le permiten al tutor/a ayudar al participante a decidir con qué estrategias abordar los contenidos y organizar su tiempo en función de lograr los objetivos; la plataforma ofrece también una diversidad de recursos para que los participantes puedan echar mano de ellos para resolver sus dudas.

El recurso base que se utilizó para mediar este curso y lograr el desarrollo de los distintos tipos de intervenciones que se llevaron a cabo, fue la plataforma Moodle.⁵ Se trata de una plataforma que recoge el potencial de las herramientas web de apoyo a la educación a distancia, no sólo para facilitar el acceso de los usuarios, sino también para permitir y promover la adopción de estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el alumno (Duffy y Kirkley, 2004). Este espacio brinda posibilidades para mantener un discurso reflexivo sostenido en el tiempo utilizando herramientas de discusión asincrónica; estas herramientas favorecen la reflexión de los participantes y los aportes son almacenados en forma ordenada, es por ello que tienen un gran potencial para promover el pensamiento crítico. Además, este contexto permite al tutor entregar retroalimentación en forma reflexionada pero a la vez eficiente y oportuna, de manera colectiva o individualizada (Barab *et al.*, 2004).

Se definió al tutor/a como una persona que apoya el trabajo del participante, tanto a nivel individual como al interior de la comunidad de aprendizaje, brindando apoyo en los aspectos pedagógico, social, administrativo y técnico.

En lo pedagógico el tutor/a acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de formación y conduce el aprendizaje individual y grupal, orientando y aconsejando cuando el alumno o el grupo lo necesitan. La tutoría a la que hace referencia este artículo se centró en apoyar al participante en todas aquellas dudas relacionadas con los aspectos

5 Plataforma del Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigación Pedagógica de Chile.

pedagógicos del curso: contenidos, evaluación, metodología y uso de recursos. Se llevó a cabo, principalmente, a través de los contactos individuales de los participantes con el tutor/a por medio de la mensajería de la plataforma y, grupalmente, apoyándose en la animación de los espacios de intercambio y foros.

En lo social, los tutores y tutoras pusieron a disposición del curso sus habilidades sociales, lo que permitió crear y mantener una comunidad de aprendizaje donde se respiraba una atmósfera agradable; fueron acogedores, empáticos y estuvieron siempre dispuestos a ayudar. Es importante no olvidar que la relación tutor-participante debe basarse en la confianza y compromiso recíprocos; el trato mutuo ha de ser, ante todo, cordial. Uno de los principales aspectos por los que se debe velar en un curso de formación a distancia es el aspecto motivacional, ya que la distancia, la soledad y las exigencias en relación a la autonomía del participante, son factores que influyen en su permanencia en un curso. Las intervenciones del tutor/a frente a los participantes de este curso a distancia debían apuntar a que cada estudiante se mantuviera socialmente integrado a una comunidad de aprendizaje virtual y altamente motivado; de esta forma estaría en mejores condiciones de dar sentido a lo que se denomina “construcción social de conocimiento”. El aspecto motivacional tuvo el carácter de permanente durante el desarrollo del curso, especialmente en el primer módulo.

En lo administrativo, lo más importante fue apoyar al participante en el óptimo cumplimiento de los requerimientos administrativos del curso, en especial en lo que se refería a plazos, envío de trabajos calificados y supervisión de la participación en los espacios destinados para ello (foro, espacios de intercambio, publicación de trabajos, entre otros). Esta tutoría se realizó de manera grupal, a través del espacio Noticias, y a nivel individual, a través de los mensajes de la plataforma. Así, por ejemplo, el tutor/a debía indicar, con una semana de anticipación, el cumplimiento de

los plazos de entrega de los trabajos calificados (a través de una mensajería individual y de la publicación del evento en el espacio Noticias). Adicionalmente, en el espacio de Calendario se presentaba un panorama con el cronograma general del curso, desde su inicio. En caso de que algún participante no cumpliera con los plazos establecidos y que no hubiera justificado oportunamente dicho incumplimiento, el tutor/a enviaba un mensaje personal para conocer la razón de dicho incumplimiento.

En lo técnico, se consideró como algo muy importante la información sobre la estructura, funcionamiento y servicios de la plataforma; se requería, por lo tanto, que el tutor contara con habilidades mínimas de carácter general relacionadas con el uso de la tecnología, los computadores y las redes. En este ámbito los tutores eran los encargados de asesorar a los participantes en aspectos tecnológicos (uso de la plataforma de aprendizaje).

En síntesis, durante el desarrollo del curso el tutor llevó a cabo las siguientes actividades:

1. Publicar en el foro social un mensaje de bienvenida a los participantes a su cargo, señalando su nombre, dirección electrónica y teléfono donde ser ubicado. Se sugirió que en este mensaje se incluyera una descripción de sí mismo, explicitando el hecho de haber participado en el curso a distancia “formación de tutores”, en donde su propia experiencia como alumno se considera una poderosa herramienta para ejercer su labor. A lo largo del desarrollo del curso se recomendó el envío de un mensaje grupal al inicio de cada módulo, otro durante el desarrollo de éste y otro más antes de su finalización, a modo de recordar los plazos y fechas de envío. En el caso de los mensajes individuales, estos debían ser creados para cada participante, de acuerdo a las necesidades de cada caso.

2. Informar en Novedades la existencia del foro café, espacio privilegiado para que los participantes interactuaran en aspectos no relacionados con los contenidos del curso.
3. Publicar en Noticias un mensaje de bienvenida a cada módulo. Este debería indicar el inicio de cada unidad y un breve resumen del trabajo que se espera realizar, recordando las fechas estipuladas por calendario.
4. Realizar un seguimiento individual de cada participante para determinar el grado de participación en el curso, incentivando la participación de aquellos que se conectan pero son poco activos. Al respecto hubo que desarrollar diversas estrategias para mantener o acrecentar la motivación, compromiso y sentido de pertenencia de los integrantes del grupo.

Las retroalimentaciones de las evaluaciones debían contener un fuerte carácter motivacional: había que destacar en primer lugar los aspectos positivos, los avances observados, etc. Las retroalimentaciones debían contener aspectos positivos y mensajes alentadores, e invitar a cada participante a identificar sus propias debilidades a través de preguntas orientadoras o de reflexión de sus propios procesos en el curso.

En relación a las consideraciones de lo que debían hacer los educadores/as participantes, se les recomendó:

1. Desarrollar el hábito de visitar y consultar la página de la plataforma. Para lograr este hábito fue necesario que tanto participantes como tutores ingresaran al menos tres veces por semana a la plataforma.
2. Realizar en forma sistemática y ordenada las distintas actividades, ya que en la medida en que la participación de los docentes, tanto individual como

social, fuera activa y permanente, mayores serían las posibilidades de éxito.

Para los participantes, la tutoría consistió en la obtención de orientación y apoyo en sus estudios a través de información sobre la estructura, funcionamiento y servicios de la plataforma; orientación y ayuda sobre los procedimientos que debe llevar a cabo para obtener un rendimiento óptimo del curso; y la motivación y preocupación permanentes frente a las dificultades y debilidades del tutor hacia el participante.

Los contenidos desarrollados en el curso fueron el lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura:

1. Lenguaje oral: el adulto es quien provee de los componentes que fortalecen las bases asociadas a la alfabetización. Las actitudes de apoyo, aceptación y motivación promueven un sentimiento de seguridad en los niños y las niñas, y propicia el desarrollo gradual de sus destrezas.

El adulto ha de ser capaz de seleccionar, crear y utilizar una variedad de experiencias de aprendizaje y estrategias pedagógicas que ayuden al niño y a la niña a escuchar, observar, imitar y desarrollar su lenguaje oral y sus destrezas de lectura y escritura considerando aspectos como: conocimientos previos, integrar las experiencias en el contexto de la jornada diaria y en las interacciones sociales de las educadoras y padres, y seleccionar y reorganizar lo que es apropiado para la edad y nivel de desarrollo de los niños/as.

El desarrollo del lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura se potencian en la medida en que los niños y niñas cuentan con oportunidades para ver, compartir, clasificar, observar, tomar decisiones, reconocer, entender relaciones, leer,

contar historias, interactuar, hablar, escuchar y jugar.

Utilizar el juego como un recurso pedagógico ofrece oportunidades para que los niños y niñas puedan investigar y explorar diferentes textos y contextos (parque, museo, edificios públicos) que los inicien en la alfabetización.

Las interacciones grupales contribuyen a la alfabetización emergente en la infancia; en la medida en que los adultos tienen un rol mediador importante, deben ser un modelo positivo que motive a los niños y niñas a ir más allá.

2. La alfabetización es la habilidad de usar texto para comunicarse a través del espacio y el tiempo, pero esta habilidad se reduce a menudo a leer y escribir, y a veces, sólo a la de leer. Los estándares para los que se constituyen los niveles de alfabetización varían entre las diferentes sociedades. Algunas otras destrezas como la informática o las nociones elementales de cálculo aritmético básicas también se pueden incluir como parte de la alfabetización. En el curso se concibió la alfabetización como el uso de todas las competencias comunicativas, orales o escritas, de acuerdo al contexto en las que el niño o niña se encuentre. El cimiento de la alfabetización y el éxito escolar se construye durante los primeros años de vida; durante esta etapa, los niños y niñas del 1º y 2º Nivel de Transición desarrollan las habilidades y actitudes que les ayudarán a una preparación escolar de calidad.
3. La iniciación a la lectura requiere movilizar dos tipos de saberes específicos: el tratamiento grafo-fonológico y el semántico de los textos que se leen; es por ello que en este curso se priorizó un método equilibrado, integrado, interactivo, que hace trabajar los dos

saberes. En este método se necesita que se organicen secuencias de aprendizaje que permitan al niño/a ejercitar el código y explorar pequeños textos escritos. En otras palabras: formar buenos codificadores y buenos constructores de significados.

Dentro de las principales características del modelo o enfoque didáctico para la alfabetización que se utilizó para el curso con docentes iniciales se encuentra la integración de los principales planteamientos de los modelos holístico y de destrezas; dicho modelo propone una inmersión temprana de los niños/as en el lenguaje escrito; considera al lenguaje oral como la base del aprendizaje de la lectura y la escritura; plantea la necesidad de enseñar simultáneamente destrezas de decodificación junto con estrategias de comprensión de la lectura; recomienda desarrollar las destrezas de lectura y escritura dentro de situaciones comunicativas auténticas; define la lectura y la producción de textos escritos como procesos centrados en la construcción y comunicación de significados; concibe la evaluación como un apoyo al aprendizaje; enfatiza el desarrollo del lenguaje como facultad, es decir, desde el punto de vista de las funciones que cumple; utiliza la estrategia metodológica de lectura compartida, la cual se usa diariamente con niños y niñas de los niveles iniciales en tanto que ofrece la oportunidad de vivir una experiencia gratificante de lectura en voz alta entre un lector competente (educador/a) y todos los niños y niñas, así como utilizar diversos tipos de textos: poemas, canciones, rimas, adivinanzas, párrafos de cuentos, diálogos, cartas, noticias, etc.

Finalmente, para aproximarnos a la iniciación a la escritura es que proponemos un enfoque socio-constructivo de la lengua escrita, puesto que en la producción de un texto escribimos con una finalidad y dirigido a alguien; es por ello que, en el proceso mismo, el “escritor” aplica una serie de estrategias o

acciones intencionadas que le permitan finalmente producir un texto coherente y cohesionado para lograr su propósito y desafío.

CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

El curso desarrollado por la Universidad Católica de Temuco sobre el desarrollo del lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura se ejecutó con 433 profesionales en educación inicial a lo largo de todo Chile, durante 10 meses. Este trabajo fue desarrollado en la modalidad *b-learning* con sesiones presenciales⁶ por 22 tutores/as que fueron liderados por el equipo de académicos de la Universidad, los cuales se trasladaron a las distintas ciudades del país con el objetivo de dar el máximo apoyo posible en las sesiones presenciales. Una consideración importante es que las/los tutores contratados para esta tarea tenían como requisito ser profesionales de la educación inicial y manejar herramientas tecnológicas.

En el curso se conformaron 22 grupos con un promedio aproximado de 15 educadoras iniciales por grupo. De acuerdo a la distribución geográfica, en algunos casos de lugares distantes y/o rurales, se hizo necesario crear dos grupos *e-learning* correspondientes a la zona norte, los cuales sólo tuvieron contacto con su tutor/a a través de la plataforma, mientras que los 20 grupos restantes trabajaron bajo una modalidad *b-learning* con encuentros presenciales entre participantes y tutores.

La primera tarea asumida por los tutores/as fue una capacitación inicial para el desarrollo/ fortalecimiento de sus competencias para el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje, para luego adentrarse en la apropiación de los contenidos específicos del curso. Entre los contenidos y temas trabajados en la capacitación a tutores, a través de módulos, se encuentran:

- Módulo 1: aspectos introductorios. Aquí destacaron temáticas tales como significado de la educación a distancia, propósitos del curso, rol del tutor, rol del participante, evaluación del aprendizaje, además de estilos y estrategias de tutoría. En esta instancia se revisaron también las herramientas de la plataforma haciendo uso de un laboratorio de computación en red, donde los tutores pudieron familiarizarse con la plataforma y el manual de uso de la misma a través de ejercicios y retroalimentaciones. Esta actividad permitió evaluar sus competencias y orientar la selección definitiva de tutores.
- Módulo 2: referido a comunicación y alfabetización. En este módulo se abordaron los temas de concepto, características y estrategias para acercar al niño al mundo letrado y herramientas para planificar y evaluar la alfabetización. A la vez se socializaron las actividades de liderazgo y comunicación.
- Módulo 3: iniciación a la lectura. Este módulo requirió movilizar dos tipos de saberes específicos: el tratamiento grafo-fonológico y el semántico de los textos que se leen. En este curso se priorizó un método equilibrado, integrado, interactivo, que hace trabajar los dos saberes.
- Módulo 4: iniciación a la escritura. En este módulo se propuso un enfoque socio-constructivo de la lengua escrita, puesto que en la producción de un texto “siempre se escribe para alguien o para algo”, por lo tanto en el proceso mismo el “escritor” aplica una serie de estrategias o acciones intencionadas que le permiten finalmente producir un texto coherente y cohesionado para lograr su propósito y desafío.

6 Las ciudades donde se realizaron los cursos de perfeccionamiento en sesiones presenciales en modalidad *b-learning* fueron Iquique, Coquimbo, Valparaíso, Santiago (como capital del país, fue la ciudad con mayor número de grupos), Talca, Chillán, Concepción, Angol, Temuco, Valdivia, Puerto Montt, Coyhaique y dos grupos *e-learning* (sólo a distancia) que agrupan educadoras de la zona norte (Arica-Antofagasta).

Para el desarrollo del curso con docentes de educación inicial se elaboraron tres libros: un libro para el educador líder de cada comunidad educativa, un libro para las educadoras iniciales de aula y un libro para el tutor/a. Todo el trabajo del curso se ejecutó en la plataforma Moodle.

El material del curso fue diseñado por un equipo de trabajo multidisciplinario de la Universidad Católica de Temuco, conformado por integrantes de Educación Parvularia y por expertos en las temáticas centrales del curso.

El libro para las docentes participantes incluye cuatro módulos, más un quinto denominado “módulo de entrenamiento”, el cual tuvo por objetivo ofrecer herramientas básicas de trabajo en las TIC, de modo que las educadoras iniciaran el curso con una base en el uso de Word y PowerPoint, programas necesarios para redactar sus actividades. Cada módulo comenzó presentando los objetivos y el plan de trabajo del módulo completo, y señalando las temáticas y actividades que lo componen, así como las horas destinadas al proceso de desarrollo.

En el desarrollo de las temáticas centrales de cada módulo se incorporaron imágenes, ejemplos y ejercicios, de modo que la lectura del documento se transformara, de una construcción individual, en una comunidad virtual, a través de la socialización.

Finalmente, en cada módulo se presentó un resumen con las ideas clave desarrolladas, además de la bibliografía utilizada y la que se sugería para ampliar las posibilidades de construcción de aprendizajes y actualización.

Acompañó a este material un disco compacto con los documentos alojados en la biblioteca de la plataforma Moodle y un manual de uso de la plataforma; este último con el propósito de facilitar el acceso y la interacción de las participantes con la plataforma.

Para el desarrollo del curso se consideraron tres momentos: un primer momento de inicio y de motivación de inicio al

curso, donde fue necesario hacer reuniones del quipo académico, reuniones con tutores y reuniones de planificación y evaluación del equipo ejecutor. Se acordó que los expertos viajarían a las zonas que más lo necesitaran, de manera que estuvieron presentes en la sesión inaugural que se realizó en la sede donde se dictó el curso (la región de la Araucanía, al sur de Chile); en el norte de Chile, donde se realizó la segunda sesión de trabajo presencial, y en la capital del país, donde se llevó a cabo la tercera.

En un segundo momento se aplicaron las estrategias de motivación durante el desarrollo de los contenidos del curso, con el fin de mantener los niveles de participación y asistencia. Esto se llevó a cabo a través de cartas, recordatorios y mensajes: alrededor de 50 presentaciones en PowerPoint especialmente diseñadas para el curso (saludo, entusiasmo, perseverancia, responsabilidad, apoyo y reconocimiento). Se previó que los 22 tutores trabajaran con el mismo material en todos los grupos, ya fuera *on line* o en las sesiones de trabajo presenciales. Sumado a esto, a las educadoras se les entregó material de apoyo, de revisión y reflexión del quehacer docente.

Las sesiones presenciales se estructuraron con una instancia de sensibilización y reflexión a través de presentaciones con uso de tecnologías que invitaban a las participantes a evaluar los avances, dificultades y alternativas de acción para revertir situaciones problemáticas; posteriormente se presentaron las temáticas que se iban a desarrollar durante la jornada, y para ello se recurrió a presentaciones de apoyo y dinámicas de trabajo en pequeños grupos, gran grupo o individuales.

En la medida que se fue ejecutando y desarrollando el curso se fueron habilitando los módulos de trabajo y creando los espacios para tareas rezagadas con capacidad para subir más de un archivo, en respuesta a las recomendaciones resultantes de la evaluación realizada por el equipo de tutores durante las sesiones presenciales; esto permitió ir

mejorando algunas herramientas, especialmente foros/taller, y dejar este espacio abierto para potenciar la socialización entre todas las participantes (esta herramienta se había planificado con un enfoque de pequeño grupo, lo cual en muchos casos causaba retraso en las actividades). Otra disposición fue asignar un color específico a cada uno de los módulos para facilitar su ubicación visual por parte de las educadoras, quienes manifestaron confundirse entre los módulos. En la utilización de la plataforma se privilegiaron los espacios compartidos comunes; fue así como en el desarrollo del curso se subió información masiva a los 22 grupos de trabajo.

Finalmente, un tercer momento fue el cierre y sistematización, donde se recogió información de lo trabajado durante la sesión y se tomaron acuerdos en función del proceso que seguiría, según las exigencias del curso.

En cuanto a las labores y responsabilidades de cada tutor/a, éstos se comprometieron a realizar intervenciones tutoriales, actividades administrativas, actividades de liderazgo en sesiones presenciales y la entrega de informes de proceso y finalización. En las intervenciones tutoriales se resolvieron dudas de contenido, metodológicas y administrativas y se retroalimentaron las actividades de cada unidad referidas al contenido del curso; adicionalmente se envió un mensaje semanal grupal con las principales dudas (de contenidos o metodológicas) y sus correspondientes respuestas o aclaraciones; se estimuló y motivó el trabajo colaborativo en equipo y se verificaron sus avances; y se elaboró un banco de preguntas frecuentes.

En cuanto a las tareas administrativas, se desarrollaron las siguientes: actualización de los registros de los participantes; seguimiento a participantes que estuvieran inactivos o no hubieran interactuado en el curso (potenciales desertores); administración de los participantes que deseaban retirarse del curso; calendarización de actividades en la agenda o espacio de Novedades; administración de

los problemas relacionados con la plataforma (claves, accesos, etc.); y actualización de la información para enviar al equipo académico.

Referente al liderazgo de las sesiones presenciales, fue responsabilidad de los tutores/as: citar electrónicamente a los participantes de la realización de estas sesiones y liderar los encuentros presenciales del curso. Las sesiones presenciales se realizaron en lugares previamente informados por la coordinación logística del curso; tenían por objetivo la presentación de los participantes, revisar y analizar las actividades próximas a realizar, aclarar dudas de contenido y dudas metodológicas y revisar los procedimientos, los espacios virtuales de trabajo y la plataforma del curso. Fue tarea del tutor/a el envío de informes del proceso desarrollado y la finalización de la jornada.

En relación a la evaluación, las participantes lograron un 68.9 por ciento de aprobación; en relación al porcentaje de retención/permanencia durante todo el curso y participación, se alcanzó un 71.8 por ciento. Entretanto, la deserción (educadoras que comenzaron el curso, participaron activamente y lo abandonaron antes de finalizar), alcanzó un 28.2 por ciento. La razón de los altos porcentajes de aprobación y retención es el apoyo constante y permanente de los tutores y el apoyo del equipo académico. Es decir, una tarea importante en este curso fue el seguimiento y acompañamiento de los tutores, y de cada participante y tutor con su correspondiente evaluación y retroalimentación, durante el desarrollo del curso, como puede verse en el siguiente testimonio de una educadora participante:

Excelente la clase presencial, como ya nos conocemos más, hay un clima de mucha confianza, además que nuestra tutora es más que excelente (un siete), muy clara para entregar los contenidos, atenta a todas nuestras dudas y preocupada de que nos quede todo claro. Qué pena que quede poco (educadora, grupo 9).

Se evaluaron los cuatro módulos del curso. El primer módulo permitió a las participantes realizar una evaluación inicial y de familiarización con los recursos y herramientas de la plataforma. Se retroalimentó a cada una de las participantes en función de las competencias en TIC con las cuales contaban, y la manera como se fueron apropiando de los recursos que la plataforma les ofrecía. Los módulos 2, 3 y 4 contaron con una evaluación de proceso que se reflejó en una calificación final por módulo. Las notas acompañaron los comentarios y retroalimentaciones permanentes de las tutoras para cada una de las actividades. El proceso de evaluación del curso se realizó en función de los criterios de participación, reflexión y elaboración del proyecto de implementación educativa (15, 35 y 50 por ciento de ponderación, respectivamente). Se presenta a continuación un testimonio de una educadora participante:

La sesión, como todas, han sido retroalimentadas en forma muy clara por nuestra tutora. El taller es un espacio muy enriquecedor, porque compartimos nuestras experiencias y profundizamos sobre el módulo en el que vamos a trabajar. La evaluación no es mi fuerte, pero trataremos de hacer lo mejor posible nuestras tareas (educadora, grupo 10).

En el caso de los participantes que por distintas razones (personales, familiares o laborales, entre otras) no enviaron la totalidad de sus trabajos y actividades, cada tutor revisó su proceso a lo largo del curso y promedió su calificación, considerando que uno de los propósitos más importantes en el aspecto pedagógico era el proceso de construcción del aprendizaje. En este sentido, para las educadoras iniciales que habían tenido un buen desempeño durante el año, y que a través de su participación, compromiso y responsabilidad habían demostrado el logro de los objetivos de los módulos, el promedio de sus actividades fue suficiente para aprobar el curso.

En relación al aspecto de retención a lo largo del curso, se utilizaron distintas estrategias, entre ellas un centro de atención telefónica de la Universidad a través del cual los tutores podían contactar directamente a las participantes y generar lazos más personales y cercanos.

Entre las construcciones logradas por el equipo de tutores/as se encuentran las siguientes: desarrollo de competencias ligadas a la comunicación *on line*; desarrollo de competencias de mediación a distancia; desarrollo de competencias vinculadas a la empatía y apoyo al aprendizaje; aprendizaje en el uso de nuevas herramientas tecnológicas en el proceso de mediación; desarrollo de la capacidad de resolución de problemas emergentes; y sistematización y orden en las retroalimentaciones. Se presenta a continuación el testimonio de una tutora *b-learning*:

...ser tutora *b-learning* ha significado abrirme a las TIC, es decir, hacer uso de la tecnología que cada vez es más cotidiana, pero utilizarla en una capacitación fue abrir un nuevo horizonte, traspasar los límites del tiempo, las distancias geográficas y el encuentro cara a cara. El tema de la alfabetización [es] una necesidad de nuestro país. Esto provocó en mí un alto grado de responsabilidad, ya que estuve a cargo de un grupo de educadoras líderes que a su vez iban a replicar los conocimientos con sus pares en cada comuna en la que trabajan, es decir, el nivel de impacto es muy alto. Participar como tutora involucró mi actuar personal y profesional; fue una conjunción que permitió afianzar competencias de comunicación efectiva y aprendizaje autónomo, comunicación efectiva al momento de establecer la comunicación por un medio poco abordado (las TIC) y autónomo, ya que las educadoras debían hacerse cargo de sus propios tiempos y yo solamente ir monitoreando el proceso. En lo personal, ha significado establecer lazos de comunicación

y nuevos afectos con colegas que nos vimos de manera presencial sólo cuatro veces, y diariamente a través de la plataforma; nos acompañamos en los momentos de dificultad personal, enfermedad de algún familiar, problemas laborales, etc. Me sentí muy importante, ya que de regiones íbamos a capacitar a la región metropolitana. El apoyo de la UCT fue muy valioso, esto permitió actualizar mis conocimientos en el área de la alfabetización y en el uso de los medios tecnológicos. Esto último me permite ampliar mis posibilidades de compartir y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje (tutora, 10).

CONCLUSIONES:

DEBILIDADES Y DESAFÍOS

El equipo de tutores planteó la necesidad de una mayor familiaridad con la plataforma, sus respectivos espacios y herramientas de trabajo; el uso y organización del tiempo de trabajo en plataforma también fue un desafío, pues en un inicio requirió mucha dedicación y demasiadas horas frente al computador; otros desafíos identificados son: mantener la motivación en el grupo de educadoras participantes, debido a las dificultades que se derivan de las múltiples responsabilidades profesionales que ellas tienen; apoyar y orientar a las educadoras iniciales que poseen un bajo dominio y conocimiento del uso de herramientas tecnológicas; evaluar de manera pertinente los aprendizajes correspondientes a los módulos del curso mediante la utilización de matrices con los criterios de evaluación correspondientes a algunos contenidos propios del curso: planificación, evaluación, mapas conceptuales y proyecto de innovación. Se presenta a continuación un testimonio de educadora participante:

Yo estoy muy contenta de participar en este perfeccionamiento que ha sido

tremendamente beneficioso para mí y mis alumnos. Coincido plenamente con varias de mis colegas que el factor tiempo es el enemigo número uno; aparte de la evaluación docente que viene justo este año para nosotras, hay que salir adelante, lo importante es llegar al final...¡¡Ánimo y mucha fuerza!! (profesional participante, grupo 15).

Una debilidad es la extensión del curso, pues al ser de diez meses debilita la participación, decae la motivación y se va tornando muy difícil en la medida en que se empalma con otras exigencias profesionales que el participante debe cumplir. Se presenta a continuación un testimonio de educadora participante:

Se me hace tan largo el curso. Considero la plataforma un poquito complicada para mí. Tal vez por la poca experiencia que tengo en este tipo de cursos por *b-learning*, lo que ha hecho que me desanime en ocasiones, sin embargo, el apoyo constante de mi tutora, colegas y mi espíritu de superación hace que continúe en esta lucha con la tecnología. La temática del curso hace atrayente este desafío; además he tenido la oportunidad de leer la bibliografía que nos ha entregado, lo cual considero bastante interesante y enriquecedora (bitácora de profesional, grupo 15).

Desde los aspectos antes planteados se pueden levantar algunas estrategias de mejora o alternativas de acción, algunas de las cuales se fueron atendiendo inmediatamente, en los encuentros presenciales con los tutores y educadoras, como la ejercitación y uso constante de la plataforma. El curso de capacitación para tutores fue una instancia muy enriquecedora para aprovechar la plataforma como espacio para el aprendizaje; también fueron importantes los constantes mensajes de apoyo y motivación en el espacio de Novedades dentro de la plataforma, así como los mensajes personales que se colocaban en el de Participantes

y los correos electrónicos. Otros recursos útiles fueron: utilizar ejemplos y hacer ejercicios en las sesiones presenciales referidos a versiones preliminares de trabajos que fueron enviados para la retroalimentación de los tutores; ejemplificación y ejercitación de uso de distintos espacios dentro de la plataforma en las sesiones presenciales; ayuda por medio de correos electrónicos señalando paso a paso el procedimiento para utilizar ciertos espacios de la plataforma; las retroalimentaciones con comentarios simples y claros, de manera tal que al momento de volver a revisar cada actividad para evaluar, el proceso no fuese tan dificultoso. Durante el curso se dieron ciertas etapas que ayudan hoy a levantar aprendizajes: uno de ellos es que fue fundamental el apoyo brindado por el equipo académico en todas las etapas de ejecución: inicio, desarrollo y finalización. Se presenta a continuación un testimonio de educadora participante:

Primero que todo agradecer a nuestra tutora por su gran disposición a ayudarnos en todo lo necesario para tener claro lo referente al Módulo 2 de nuestro curso. Ella es muy carismática y llega muy bien a las alumnas. Siempre está dispuesta a contestar nuestras inquietudes, sin ningún problema (educadora, grupo 12).

Un aspecto fundamental para el éxito de esta experiencia fue la actitud de cada tutor/a frente al proceso, en especial la capacidad de autocrítica, habilidades sociales y de cuestionamiento permanente. Es importante no olvidar que la relación tutor-participante debe basarse en la confianza y compromiso recíprocos y el trato mutuo ha de ser, ante todo, cordial. Uno de los principales aspectos por los que se debe velar en un curso de formación a distancia es el aspecto motivacional, ya que la distancia, la soledad y las exigencias en relación a la autonomía del participante, son factores que influyen en la permanencia de los participantes en un curso. Las intervenciones

del tutor frente a los participantes de un curso *b-learning* deberán apuntar a que cada uno de ellos se mantenga altamente motivado y socialmente integrado a una comunidad de aprendizaje virtual; de esta forma estará en mejores condiciones de dar sentido a la construcción social del conocimiento.

El aspecto motivacional debe ser permanente durante el desarrollo del curso completo, aunque en el primer momento deberá ser atendido especialmente para lograr crear un ambiente altamente motivador y donde el participante se sienta socialmente integrado a la comunidad de aprendizaje.

Desde el punto de vista del participante, la tutoría consiste en la obtención de orientación y apoyo en sus estudios a través de la información sobre la estructura, funcionamiento y servicios de la plataforma; y la orientación y ayuda sobre los procedimientos que debe llevar a cabo para obtener un rendimiento óptimo del curso. Para lograr lo anterior es importante que el tutor/a recomiende a los participantes el desarrollo del hábito de consulta y visita de la plataforma, ya que en un futuro se convertirá en la vía de comunicación esencial. Para lograr este hábito es necesario que tanto participantes como tutores ingresen por lo menos tres veces por semana a la plataforma, y que realicen en forma sistemática y ordenada las distintas actividades, ya que en la medida que su participación, tanto individual como social, sea activa y permanente, mayores serán las posibilidades de éxito.

Una estrategia señalada por varios autores (Harasim *et al.*, 2000), considera crear una comunidad de aprendizaje con los tutores, donde ellos compartan sus experiencias, los problemas encontrados, las estrategias utilizadas, etc. De esta forma estarán construyendo conocimiento en forma colaborativa para mejorar su trabajo y utilizar las mismas estrategias que deben desarrollar con sus estudiantes. Esta estrategia permite crear en los tutores un sentido de equipo, de pertenencia a

la institución o programa que los acoge. Esta estrategia también resulta útil en programas de formación masiva que contemplan réplicas del mismo curso en forma simultánea, donde interviene un grupo de tutores que conforman una comunidad para compartir inquietudes, problemas, estrategias implementadas con éxito, y para recibir apoyo del equipo creador de los contenidos, etc.

Algunas consideraciones para una futura experiencia o réplica de este curso son: el tutor/a tendrá que publicar en el foro social un mensaje de bienvenida a los participantes a su cargo, señalando su nombre, dirección de correo electrónico y teléfono donde podrá ser ubicado. Se sugiere que en este mensaje se incluya una descripción de sí mismo, explicando el hecho de haber participado en cursos *b-learning*, de manera que su propia

experiencia como alumno será una poderosa herramienta para ejercer su labor. A lo largo del desarrollo del curso se recomienda el envío de un mensaje grupal al inicio de cada módulo, uno durante el desarrollo de éste y uno antes de su finalización, a modo de recordar los plazos y fechas de envío de trabajos. Para un curso de esta naturaleza se utilizan las herramientas grupales de comunicación, como foros y el salón de *chat*. Ambas herramientas posibilitarán la creación de comunidades entre tutores, y luego de comunidades entre las educadoras participantes. Estos espacios comunicativos ofrecen posibilidades de crear entornos de aprendizaje que permiten implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje en las cuales la interacción posibilita el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos.

REFERENCIAS.

- BASIL, Carmen y César Coll (1992), "La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo", en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2: Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 55-67.
- BARAB, Sasha A., Rob Kling y James H. Gray (2004), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Nueva York, Cambridge University Press.
- BRUSH, Thomas A. y John W. Saye (2002), "A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment", *The Journal of Interactive Online Learning*, vol. 1, núm. 2, en: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/1.2.3.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2011)
- COLL, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (1997), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- DUFFY, Thomas M. y Jamie R. Kirkley (eds.) (2004), *Learner-Centered Theory and Practice in Distance Education: Cases from Higher Education*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- GARRISON, D. Randy (2003), "Cognitive Presence for Effective Asynchronous Online Learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition", en John Bourne y Janet C. Moore (eds.), *Elements of Quality Online Education: Practice and direction*, vol. 4, Needham MA, The Sloan Consortium, pp. 47-58.
- GROS, Begoña (2002), "Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje", *Revista de Educación*, núm. 328, pp. 225-247.
- HARASIM, Linda, Starr Hiltz, Murray Turoff y Lucio Teles (2000), *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona, Gedisa.
- ONRUBIA, Javier (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *RED. Revista de Educación a Distancia*, año IV, núm. monográfico II, en: <http://www.um.es/ead/red/M2/> (consulta: 10 de diciembre de 2011).
- SÁNCHEZ I., Tomás (1995), *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Colección Respuestas Educativas.
- VIGOTSKY, Lev (1996), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.

D O C U M E N T O S



Los nuevos escenarios de la educación en México y el papel de las revistas científicas especializadas¹

MANUEL GIL ANTÓN*

INTRODUCCIÓN

Muy buenos días. Dada la importancia de lo que hoy ocurre —el hecho de celebrar 35 años de *Perfiles Educativos*— fue un reto interesante cómo plantear la posibilidad de discutir, primero, la relación entre los nuevos escenarios de la educación en México con las revistas científicas especializadas y, a su vez, con nosotros, los que en alguna ocasión hemos tenido el gusto de escribir en ellas. No me parecía, y menos en una ocasión como ésta, hacer una ponencia que no tuviese la posibilidad de ser discutida, porque creo que algo que nos hace falta en estos momentos educativos —y siempre—, como parte del *ethos* de nuestro trabajo, es discutir.

Agradezco sinceramente a mis colegas del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), a Lourdes Chehaibar, su directora, y a muchos colegas más, su generosa invitación a compartir algunas ideas.

Antes de continuar, quiero hacer una aclaración. Además de agradecer que me conviden a esta muy merecida fiesta por el tesón, la constancia y esmero en la calidad de *Perfiles Educativos* durante tantos años, quiero decir que me alegró mucho que me pidiesen una reflexión sobre estos temas generales, habida cuenta que de *Perfiles*, su historia y avatares,

saben lo que hay que saber la propia Lourdes, Ángel Díaz Barriga, Axel Didriksson y Mario Rueda. Así como de las complicaciones de la gestión editorial tienen amplia experiencia Ricardo Cantoral, Matilde Luna, Juan Manuel Piña, Roberto Rodríguez y Alejandra García. Salvo mi experiencia como editor de la añorada *Universidad Futura*, no soy experto en estas lides ni en las que tienen que ver con la distribución y uso del conocimiento, en donde sí lo son María Bertely, Imanol Ordorika, Rosario Rogel y Lya Sañudo. Las tres mesas de este Coloquio abordarán contenidos específicos del tema editorial.

DILEMAS, TEMAS Y PROBLEMAS

Quizás sea mejor anticipar que lo que voy a proponer serán, más que certezas, siempre tan endebles, preguntas o dilemas sobre la relación que advierto entre la dinámica de los procesos educativos y las revistas científicas especializadas. Me refiero a los sitios donde publicamos, o donde intentamos publicar, con el máximo rigor, la correspondencia parcial y aproximada entre los modelos teóricos que pergeñamos, y alguna parcela de ese espacio de las relaciones sociales —lo educativo—; estimo que lo hacemos animados, ojalá todavía, por comprender o arriesgar alguna explicación.

¹ Conferencia magistral impartida en el marco de la celebración del 35 aniversario de la revista *Perfiles Educativos*, como parte de las actividades del coloquio “Educación, producción y difusión del conocimiento”, realizado el 20 de agosto de 2013 en el Auditorio “José María Vigil”, edificio de la Biblioteca y Hemeroteca Nacionales, Centro Cultural Universitario, Universidad Nacional Autónoma de México.

* Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Es profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México y director académico de *Educación Futura*, un espacio electrónico para la discusión sobre el sistema educativo mexicano. Especialista en temas de sociología de la educación, actores, estructuras y procesos en la educación superior y epistemología de las ciencias sociales, entre otros. CE: mgil@colmex.mx

UN DILEMA ANTIGUO

Subyace a la propuesta que me hicieron como tema a desarrollar, el antiguo y complicado asunto de la relación entre el poder y el saber. ¿Cómo se vinculan, en caso de ser posible, el terreno de la convicción y el de la renta política? ¿Cómo se relaciona el valor del conocimiento fincado en la coherencia lógica entre proposiciones, y la construcción y el acarreo de evidencia relevante, que se da a conocer en las revistas dirigidas a especialistas en el campo disciplinario que *Perfiles Educativos* ha contribuido a delimitar desde hace 35 años, con quienes ejercen funciones de gobierno o de Estado?

Poder y saber: el que puede, ¿cuánto sabe?, ¿cuánto requiere saber de la investigación acumulada para incidir realmente, y para ensanchar o modular espacios de acción en el abigarrado conjunto de procesos sociales que implica la acción educativa en la sociedad? Esta pregunta ha acumulado una fuerza especial en las dos semanas que me ha llevado preparar este texto.² ¿El saber es condición necesaria, suficiente o trivial —en el sentido de innecesaria— para la acción política? ¿Se trata de empaque, del elegante ropaje que “viste” con el aroma del conocimiento experto, al discurso que justifica el ejercicio del poder?

Profundicemos en esta cuestión. La pretensión del saber como condición para fundar acciones públicas, ¿es la razón que, de verdad, une al político con el científico? ¿La compañía de los conocedores junto a los políticos tiende nada más a legitimar futuras acciones, o hay algunas que son producto del impacto del conocimiento experto? El pasado 8 de agosto de 2013, en la Facultad de Derecho de la UNAM, el licenciado Emilio Chuayffet, secretario de Educación Pública, afirmó que a consecuencia de que los poderes fácticos habían asaltado la rectoría de la educación, resultaba necesario —obligatorio fue el término que usó— que

el sector educativo fuera reorganizado. No más un archipiélago incomunicado, reiteró. Dijo también, que dada esa necesidad de reorganizar el sistema, era urgente establecer un diálogo entre la academia y la administración pública. Un diálogo que, según sus palabras, ya se había iniciado.

Al respecto recordemos que para que el Presidente de la República enviara al Senado las cinco ternas de las que saldrían nombrados los integrantes de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), el secretario envió, dos veces al menos, sendos correos electrónicos solicitando a los especialistas en educación, en general adscritos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y supongo que a otras personas también, que sugiriesen 15 nombres de personas preparadas y capaces para ser parte de ese órgano evaluador. No sólo solicitaba nombres, sino que las propuestas se presentaran en el orden de preferencias de los académicos consultados: quiénes, del conjunto de sus preferencias, eran los adecuados para permanecer más tiempo en su cargo, y los que deberían permanecer menos. Muchos respondieron, según me he enterado; pero otros, habida cuenta de la capacidad genética de cooptación del estilo corporativo de gobernar del PRI, por convicción o precaución, se abstuvieron. No obstante, con finura y buenas maneras, ello no impidió que en el tercero y último mensaje, el señor secretario agradeciera a todos muy cumplidamente su participación, aunque no hubieran respondido.

Recuerdo que alguien preguntó sobre la racionalidad del proceso y señaló la incoherencia de nombrar primero a las autoridades del INEE, los cinco Consejeros de su Junta de Gobierno, antes de que hubiera sido aprobada la ley respectiva. En otras palabras, la reforma educativa había previsto, vaya paradójica, poner primero a los directivos y luego definir cómo

² En el momento de redactar estas cuartillas, se hallaba en pleno proceso la discusión y aprobación de las Leyes Secundarias relativas a la Reforma Constitucional de los artículos 3º y 73º, el primero en relación con la educación, y el segundo en el que se expresan las facultades del Congreso de la Unión.

sería la institución que habrían de conducir. Así se dio ese proceso. En este tipo de temas hay pareceres variopintos, de tal suerte que es preciso hacernos cargo de la diversidad.

Una vez integrada la lista de recomendaciones, según reportó en la prensa la SEP, se hicieron consultas a un número más reducido de colegas. Para quienes suelen comparar los temas educativos con el fútbol, fue significativo que a varios de los invitados a ser parte de las ternas se les informara un poco en secreto, con la cauta discreción de un guiño del poder, que habían sido ellos los que habían recibido más apoyo. Fueron al menos siete los que, de alguna u otra manera, se supieron preferidos por los consultados. ¿Tantos empates hubo? ¿Más que en una mala jornada de la liga mexicana de balompié? Bien pudo ser eso, aunque hay lugar a dudas.

Lo que es innegable, a mi juicio, es el efecto que esto generó: cuando el poder llama a la puerta, y acerca a nuestra mano el anillo que lo caracteriza, aunque sea lejana o incierta la promesa, como en este caso (ser parte de una terna de la que podría o no ser electa la persona), es decir, cuando el poder llama por su nombre a una persona, como decía Althusser, y le informa que es necesaria para algo, se genera una situación compleja en el ánimo, en la cabeza y en las tripas de quien es interpelado. Añádase que si se le dice al interfecto que la comunidad de especialistas coincide con quien le invita en que es él o ella el o la mejor para la tarea, la voz de los que llaman en nombre de la República y sus necesidades es tan fuerte que amarrarse al mástil para evitar el canto de las sirenas resulta en extremo difícil, si esa es la opción que se quiere tomar; y si se ha decidido aceptar, porque se estima conveniente y posible contribuir a mejorar las cosas —posición tan respetable, comprensible e insegura como la que emula el viejo y receloso navegante griego— se allana el camino al sí.

Quiero insistir en que aceptar o no son opciones no sólo posibles, sino válidas. Cada una se sostiene sobre argumentos y convicciones

distintas, eso es lo interesante: quien se ata al mástil y pone cera en sus oídos, gana y pierde; el que acepta participar, también gana y pierde. No son dos males entre los que escoger, sino dos caminos que van a rumbos diferentes y tienen, ambos, límites, barrancos y posibilidades.

EL TEMA ANTIGUO EN LA SITUACIÓN DEL VERANO MEXICANO EN 2013

El asunto que procuraré aclarar(me), o al menos someter a su consideración crítica, es justo esa relación entre los que coordinan y convocan a una nueva etapa en la vida de la educación nacional con los parroquianos de las revistas especializadas en temas educativos. En esta circunstancia nacional, el hecho de que hoy está en la cárcel quien al parecer era la única dirigente de grupos fácticos, asaltantes, atracadores, secuestradores o colonizadores bárbaros de la SEP no es menor; es decir, se ha hecho a un lado al personaje en quien se concentró —equivocadamente a mi entender— la idea de que era él, y nada más él, el obstáculo nacional en el tema educativo. Con la reforma constitucional ya aprobada y las leyes secundarias en el Congreso, los nuevos administradores del poder federal están procurando establecer una relación con los especialistas en la investigación educativa como tales, es decir, como personas, pero también con sus espacios de asociación y publicación.

Y vaya que los escenarios novedosos vienen recios: entre el 21 y el 23 de agosto, es decir, en 72 horas, en 144 medias horas, en 288 cuartos de hora, o en 4 mil 320 minutos de este momento en que hablo ante ustedes, el Pacto por México ha pactado que los miembros del Congreso sancionen tres leyes secundarias aprobadas ayer en comisiones. Si no me equivoco, pues mal profeta soy, al menos una, la del INEE, pasará al acervo de las regulaciones vigentes por amplia mayoría. Es la única que tiene un plazo constitucional establecido para que se realice antes de fin de mes.

UNA PARADOJA

Me desvíó un poco del argumento, porque vale la pena mencionar que cuando se leen los proyectos de la Ley del INEE, ésta supone que ya están aprobadas la Ley del Servicio Profesional Docente y las modificaciones a la Ley General de Educación, de tal manera que resulta lógico, al menos en la manera de pensar del Partido Revolucionario Institucional y de Acción Nacional, que, como hicieron ayer, las aprobarán en comisiones. Como pronóstico, al menos la del INEE pasará; quizá las otras dos, la de Servicio Profesional Docente y la nueva versión de la Ley General de Educación, podrían enfrentar más escollos. Ya veremos.

Como dice el refrán, poco vivirá el que no alcance a ver el desenlace cuando termine, pasado mañana, este asunto legislativo. Salvo, estimados amigos y amigas, que ocurra de nuevo que los diputados y senadores le tuerzan la mano a Cronos, o si les parece mejor, que cierren de nuevo la ya cerrada XEQK, “la hora exacta, la hora de México”, y detengan el reloj legislativo para que resulte que el sábado y domingo, por decir algo, o hasta el lunes o el martes inclusive, sigan llevando el nombre del camarada de Robinson Crusoe, en lugar del suyo: Viernes. Ya veremos.

RETOMANDO EL HILO

Ahora bien, en este contexto de la relación entre la comunidad de investigadores educativos y el poder, me parece necesario colocar la discusión en el nuevo entorno de la educación en México. Es ahora conducida por una administración que concibe a una Secretaría de Educación Pública incorrupta y bella doncella, o grácil mancebo: honradísima persona que fue asaltada por los poderes fácticos y, por ello, no cumplió su responsabilidad; a mi juicio, esta leyenda es falsa, pues lo que ocurrió fue que la SEP abdicó de su obligación de ser la coordinadora y responsable de la educación en el país. Y renunció a sus tareas porque

tanto el aparato gremial como otros grupos de poder fáctico, sin excluir a los partidos políticos en una mala forma de ejercer sus funciones de interés social, pactaron con este despacho del ejecutivo para subordinar los intereses educativos a muchas otras consideraciones de carácter político y de control. En la medida en que creamos que el único problema ya está resuelto porque está recluido el personaje que personificó al diablo en este asunto, en esa misma medida estaremos esquivando de manera torpe la complejidad del problema educativo que vivimos. Y no porque suponga inocencia en la relación de tal persona o esos grupos de interés, sino por el riesgo de personificar los asuntos que corresponden a arreglos institucionales, así sean perversos. Eso, entre otras cosas, lo he aprendido al ser lector, y generosamente ocasional autor, de *Perfiles Educativos*.

Hay distintas dimensiones implícitas en la encomienda que me han hecho y durante muchos días hice, borré y regresé a esquemas que me permitieran ordenar, como andamio, estas cuartillas. En primer lugar está la cuestión de la lógica entre quien ejerce el poder y aquel que procura fundar el saber, cuestión que se puede afrontar desde lo propuesto como irreductible por Weber. Esto deriva, para él, en las referencias éticas a las que adhiere cada tipo de actor social: la responsabilidad para el poder; la convicción en el caso del saber. Este tema lo hemos discutido mucho, y de ello ha quedado huella y testimonio en *Perfiles Educativos*; no estaría mal, sin embargo, bosquejar aquí brevemente el modo en que el asunto puede ordenarse. En segundo lugar, hay una nueva dificultad en un polo de la relación que si bien no es tan reciente, se agudiza cada día. Me refiero al sentido que tiene hoy publicar en revistas especializadas en el contexto de las transferencias monetarias condicionadas, que es el sistema que guía las trayectorias académicas en el país desde hace 30 años. Esto conduce a inquirir sobre la lógica con la que investigamos, el sentido que tiene publicar y frente

a quién nos colocamos en el momento de escribir, es decir, a quién le estamos escribiendo.

La tercera cuestión, y final, consiste en preguntarnos si la publicación en revistas de divulgación es parte integral de nuestro oficio, o si sólo es una opción para quien quiera abrir espacios para la construcción de opinión pública crítica, esto es, para quien quiera dar cuenta de hallazgos, dilemas y cuestiones importantes, en un lenguaje accesible, para ser leídos por otros públicos. Y por accesible no queremos decir trivial, sino diferente, serio, dirigido a lectores que no son especialistas, entre ellos, quizás sobre todo, a las y los profesores del país.

En síntesis, serán tres pasos los que daremos en este espacio: uno, la vieja polémica del barranco entre el poder y el saber, la íntima relación —o la tensión permanente— entre los dos oficios; en segundo lugar la pregunta ¿para quién escribimos?, ¿cuál es el lector al que buscamos y qué esperamos de él? Y en tercer lugar: ante una corriente que empuja reformas, las revistas especializadas ¿no podrían aventurar versiones serias, pero no ortodoxas en términos de la ortodoxia académica, para que sus contenidos contribuyan a la construcción de posiciones críticas, informadas y sólidas con las que más ciudadanos ingresen al debate político sobre la educación en el país? Plantearé entonces las tres cuestiones.

PODER Y SABER, PODER SABER Y SABER PODER

Con relación a la primera, y en términos más abstractos que los anteriormente expuestos, en la relación poder-saber encuentro tres posiciones: la que denomino el barranco, que sintéticamente plantea que no hay posibilidad de relación, dadas las lógicas que animan a las dos actividades. En su caso, que el que quiera saber que se entere de lo que implica poder, y que el que quiere poder se entere de lo que se deriva del saber. Lo que se puede decir es que quien está en situación de poder puede, si

quiere, ir a donde se ha hecho investigación, para entender, ya que eso lo ayudaría en su principal función, que es lo complicado: modificar las relaciones sociales. Y que, a su vez, el que quiera saber, se entere de lo que se deriva del ejercicio del poder, que es la complejidad. Ya lo decía Pablo Latapí; él inició su vida en la investigación educativa pensando que ésta tenía mucho impacto en la acción política, pero al final planteó sus dudas, porque para él, los que investigan no comprenden lo complicada que es la acción política, y por el lado de la política no se comprende la complejidad de los procesos involucrados en las indagaciones. En esta línea del barranco termino comentándoles un diálogo ficticio que yo he oído: “señor, es muy fácil criticar pero muy difícil edificar”. ¿Quién dice esto? ¿El señor funcionario, o un colega que piensa que se investiga para orientar al poder? Y he escuchado la respuesta: “No es cierto que sea muy fácil criticar pero muy difícil edificar, porque es muy difícil edificar una buena crítica, una crítica fundada”. ¿Quién habla? El señor investigador.

La segunda corriente que encuentro es la que entiende la relación entre el saber y el poder como una obligación. En la *República*, Platón propone que gobiernen los filósofos. Al recordar a Platón me di a la tarea de revisar mis viejos apuntes de cuando estudiaba Filosofía, y recurrí a Comte. Qué paradoja: los que sostienen que es imprescindible la relación entre saber y poder son positivistas comtianos. Toda ciencia, decía Comte, tiene el objetivo de la previsión; en el siglo XIX se le atribuía a la ciencia esa característica, aunque después supimos que era simplemente histórica. Yo, como buen gallego, sostengo que prever es muy difícil, sobre todo si se trata del futuro. Decía Comte que hay que saber para prever, con el fin de poder. La fórmula sagrada del positivismo, dice Don Augusto, es el amor como principio, el orden como base y el progreso como objetivo. Esto es, una concepción de ciencia y una concepción de reflexión, de trabajo y de ciencia social que se

basa en la idea de progreso; esta idea no acusa recibo de la revolución científica de Darwin, porque esta última recupera el papel del azar y rompe con la teleología y con la idea de que todos vamos progresando hacia el capitalismo, es decir, hacia cierto tipo de civilización. Lo que sostiene Darwin es que pasamos de un estadio de equilibrio inestable a otro, donde el más apto sabe que es más apto porque sucedió que no murió. Entonces, para la posición que sostiene que la relación entre poder y saber es una obligación, el conocimiento sólo se realiza en tanto dirige a la acción. Porque saber *es* poder. Son los dos extremos: el barranco y la íntima unión.

La tercera postura plantea que entre saber y poder hay una tensión constante, porque se trata de una relación muy inestable, disruptiva a veces, y en ocasiones muy frustrante para ambos lados. Pero es mejor que nada, y mejor también que la inocencia o la ingenuidad.

Rápidamente añadiré algo sobre la tensión inestable, es decir, sobre esta tercera opción. En 1994, hace 20 años, terminamos una investigación con la cual yo quedé muy satisfecho; la hice con investigadoras e investigadores de la UAM que me permitieron ese privilegio, y publicamos el libro *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. En él citamos a Weber, cuando propone que “Una ciencia empírica no puede enseñar a nadie qué deber hacer, sino únicamente, qué puede hacer, y en ciertas circunstancias, qué quiere”.

En ese trabajo muy inicial sobre los profesores y profesoras universitarios, nos arriesgamos a pensar. Algunos colegas que sabían de nuestra dedicación a la investigación en este tema, nos preguntaban si derivado de nuestro estudio se podría generar un programa de políticas para el desarrollo del cuerpo académico en México. Nosotros hemos respondido sistemáticamente que no es su propósito, debido a que las propuestas de política académica operan fundamentalmente con arreglo a valores e intereses que descansan en postulados del

deber ser, mismos que son eficaces en la medida en la que son asumidos y cristalizan en grupos amplios de actores interesados en la vida académica o en cualquier asunto.

La propuesta de objetivos y propósitos que se fincan en proposiciones de deber ser, que guían las acciones humanas, no se justifican nunca por su validez científica. Se basan en valores. Los grandes avances que la Ciudad de México ha tenido en materia de respeto a la diversidad, el gran avance que significó para la UNAM tener el mejor horizonte para la regulación de las relaciones de género, derivó, es verdad, del conocimiento, pero sobre todo de la construcción política que realizara un conjunto de personas que en ello han puesto y empeñado buena parte de su vida, de sus valores; por ello en su tiempo recibieron los golpes e incomprensiones, y ahora, el reconocimiento que merecen.

La constelación de valores, dice Weber, es lo que funda la acción política; entonces, si cada quien se esmera en su lógica, y si cada quien procura ser fiel a su ética, lo que es posible es discutir. No dialogar, porque a mí me parece muy blando ese término cuando se trata del poder. Discutir es mucho más interesante cuando conversamos sobre lo que trabajamos y tenemos diferencias, porque dialogar implica una lógica mucho más amistosa. Al discutir no quitamos la amistad, pero la distinguimos. Discutimos para que la acción comunicativa del que investiga —y aquí me recargo en Habermas— se talle con la lógica instrumental del que gestiona, y para que la acción instrumental abrevie de la comunicativa, y la acción comunicativa acuse recibo de la complejidad de la acción instrumental. Del ejercicio del esquema medios-fines.

La crítica es un valor de la modernidad que no debemos perder en la posmodernidad, porque es un valor en sí mismo que hay que reivindicar. Esto nos lo ha enseñado *Perfiles*; en sus páginas encontramos, en quienes aún nos acompañan después de 35 años, el profundo valor que la crítica tiene en la investigación.

Si el experto hace política, no por experto la hará bien. Y si el político hace artículos de investigación, no por tener muchos años de gestor hará buena ciencia.

La síntesis que propongo es que, por hoy y para mí, como diría León Felipe, la ciencia empírica, la investigación, puede indicar, como decía Weber, qué se puede hacer, cuáles son los umbrales de posibilidad, pero no la manera de hacer las cosas. Esa corresponde a la acción política.

¿PARA QUIÉN ESCRIBIMOS?

En la circunstancia en la que vivimos desde hace 30 años, que es la historia de *Perfiles Educativos*, me pregunto si el objetivo de nuestro trabajo como investigadores es acumular puntos, o buscar lectores. Las *transferencias monetarias condicionadas* (TMC) han intentado resolver el problema de la crisis salarial de los ochenta de la misma manera que el programa Oportunidades focaliza a los más pobres para darles monedas a cambio de que cumplan ciertas condiciones para romper la reproducción intergeneracional de la pobreza. Con esa lógica se construyó el Sistema Nacional de Investigadores: para otorgar transferencias monetarias condicionadas a que en el menor tiempo posible nos hiciéramos doctores, publicáramos de preferencia en inglés y a partir de ese cumplimiento recibiéramos más monedas. Esta cuestión se incluyó después en todas nuestras instituciones como la forma de guiar la trayectoria académica; esto es, se ha confiado, y creo que en ello hay un gran error, en que el dinero generará tradiciones académicas. Esto es imposible, pues las tradiciones académicas se fincan en proyectos, en éticas, en convicciones. Lo que sí hace el dinero es cambiar los hábitos de consumo. Y lo ha logrado. Entonces una cuestión que ha de plantearse y que en *Perfiles Educativos*, o en cualquier otra revista, generará siempre una tensión, es que en estas revistas debemos publicar no para las

comisiones dictaminadoras, sino para los lectores: en este caso la comunidad académica de referencia y otras que busquen la generación de una corriente crítica cuyo poder se traslade a la acción política como influencia posible del saber, fundado, otra vez, en la crítica como valor de nuestra civilización. Y ¿cuál es el tema que tenemos que resolver? Pues un círculo vicioso cada vez más complejo, cada vez más cerrado. Nos dan dinero por ser más “deseables”; y el perfil deseable tiene ciertas características: si es deseable ser doctor, y por ser doctor hay que publicar, hay que publicar en revistas que estén en el padrón. El CONACyT tiene la atribución absolutamente soberbia de decir cuáles revistas están en el padrón, tanto nacionales como extranjeras, de tal manera que a la hora de juzgar si un artículo vale la pena se ve si la revista está en el padrón, y si sí, se pone palomita, diga lo que diga. Si las revistas, además, para poder tener escritores, requieren de estar en el padrón, y para estar en el padrón tienen que cumplir ciertas reglas, por ejemplo, una cierta dosis de premura, al final la revista es un espacio para el debate entre especialistas, en vías de convertirse en un paquete de monólogos arbitrados, encaminado a los dispensadores de monedas. *Perfiles Sociológica*, la revista que ustedes quieran, tiene hoy un componente ético en la construcción de nuestra comunidad de investigación y es un espacio de discusión que debe tender a la mejora de la siempre perfectible manera en que vemos las cosas; o bien defenderse de ser algo que, con tapas un poco duras, contiene monólogos dirigidos a las comisiones dictaminadoras. Se pueden hacer bien las cosas y también ser bien evaluados. En este homenaje a *Perfiles* quisiera que siga siendo el espacio en el cual se buscan lectores. Al final lo que hay que evitar es el riesgo de ser una comunidad que cada vez escriba más, y lea menos.

Quiero aclarar, por último, que este dilema no es un dilema moral, sino estructural; tanto los individuos como las revistas, para sobrevivir con ética, deben encontrar la

brújula interior en su comunidad o en su persona. Porque institucionalmente están dadas todas las condiciones, ya no para la simulación, que es cuando se sabe que se actúa como otro, sino para la gesticulación; después de tres décadas el simulador pasa a ser gesticulador, en el sentido de que ya cree que su actuación es lo que es. En síntesis, si las autoridades educativas se están saciando, se están hartando de indicadores, que la sed que *Perfiles Educativos* despierte sólo se sacie con la discusión y con la investigación bien apasionada.

¿Y LOS OTROS PÚBLICOS, LOS CIUDADANOS?

Quisiera cerrar diciéndoles una frase que con frecuencia me toca recibir: “Manuel, no pierdas tiempo. No metas lo que haces en el periódico a la evaluación del SNI”. Pero yo me pregunto, ¿no sería posible producir, con base en las revistas especializadas, versiones periodísticas o de ensayos para la divulgación de los saberes que deriven de la investigación? ¿No podrían las revistas especializadas generar formas de comunicación que informen a amplios sectores sociales cuáles son las cosas que desde la investigación se ven y se pueden esclarecer, al menos en su complejidad? A mí me parece que esto lo tendríamos que pensar, pero desde luego sin confundir los dos ámbitos: el de la producción científica con acuerdo

a los estándares que tenemos que cumplir (y que se requieren cumplir porque son los que permiten la posibilidad fincada del debate), y las otras formas de comunicación que se deriven del primero y que deberán ser, también, muy serias.



Estimados y estimadas colegas, yo hasta aquí llego. Mucho hay que discutir, pero hay dos cosas que considero ciertas, de nuevo con León Felipe: por hoy y para mí, creo que aprenderemos de estos temas y otros al analizar, ponderar y reconocer el papel histórico que *Perfiles Educativos* ha significado para la comunidad de investigadores de la educación. Estas discusiones no se pueden realizar bien sin atender a esta revista, a este espacio de discusión que es tan valioso. En el juicio del aporte de una revista, del aporte de un individuo, y en la forma de generar los procedimientos que conducirán a la política pública o a la lógica de la publicación de una revista, no olvidemos la enseñanza de nuestro querido Eduardo Ibarra, que podría sintetizarse en que los procedimientos son tan importantes que Birnbaum tiene razón: “Si no podemos medir lo que es valioso, acabaremos valorando nada más lo que es medible”. Que eso nunca sea, que no lo ha sido, ni lógica ni futuro ni proyecto de *Perfiles Educativos*. Muchas gracias.

R E S E Ñ A S



Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas

Daniel Mato (coordinador)
Caracas, UNESCO-IESALC, 2012

Marcelo Gastón Jorge Navarro*

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas es un libro que compila diversos estudios en torno a la situación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en los países latinoamericanos, en relación al acceso y permanencia en el nivel superior de educación. Dichos estudios son resultado del trabajo efectuado en el proyecto “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina”, del Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Es el cuarto libro editado en este marco y dirigido por Daniel Mato, un destacado investigador argentino especialista en temas vinculados con la diversidad cultural y la educación intercultural.

En las páginas del libro se analizan distintas experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina y las propuestas de las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas y afrodescendientes; así mismo, busca generar bases para la formulación de recomendaciones y criterios, y para la identificación de problemáticas en torno a la materia.

La obra incluye un panorama general sobre la temática en el cual muestra diversos indicadores en la región y estudios de caso de ocho países de Latinoamérica en los que se analiza la vinculación con las políticas públicas de educación superior. Cabe mencionar que cada estudio que se presenta ha sido realizado por profesionales afrodescendientes e indígenas; en este sentido, si bien desde la visión que orienta a este proyecto, los asuntos de diversidad cultural e interculturalidad no son exclusivamente de interés de los pueblos indígenas y la población afrodescendiente, sino que atañen a todos los componentes de las respectivas sociedades nacionales, se optó por encargar estos estudios a un escogido grupo de profesionales indígenas y afrodescendientes, quienes, además de poseer excelentes credenciales académicas, por experiencia personal y profesional están particularmente familiarizados con algunas de las dinámicas de exclusión que resultan de especial interés para esta investigación (p. 12).

* Investigador del Centro de Estudios de la Argentina Rural, Universidad Nacional de Quilmes. CE: mjorgenavarr@conicet.gov.ar

Los trabajos presentados se enmarcan en el análisis de cuadros normativos y experiencias concretas, y toman como referencia la opinión de los propios actores en cada país.

Entre los autores de los ocho capítulos que conforman esta obra destaca la diversidad de recorridos profesionales y de procedencias de formación: Mindahi Crescencio Bastida Muñoz es doctor en Desarrollo Rural; Juan Chojj Mux es médico cirujano; María Eugenia Choque Quispe es especialista en temas de género e interculturalidad; Gavina F. Córdova Cusihuamán es profesora de Lengua y Literatura; Luis Fernando Cuji Llugna es licenciado en Ciencias de la educación con especialidad en Psicología educativa; Sandra Davis Rodríguez es licenciada en Sociología y máster en Antropología social; Mirta Fabiana Millán es profesora superior en Artes visuales; María das Dores de Oliveira-Pankararu es historiadora y graduada en Pedagogía, y Marcos Williamson Cuthbert es ecólogo con una maestría en Desarrollo con identidad.

Los diversos estudios que conforman la obra señalan que los avances más significativos en materia de políticas se dieron (y se dan) a nivel normativo-legislativo, por encima de las prácticas educativas concretas; es por ello que los trabajos hacen una interpelación constante a la necesidad de que los sistemas educativos latinoamericanos, especialmente en los niveles superiores, generen nuevas estrategias de construcción de interculturalidad.

El libro se divide en capítulos que desgranar la evolución, sostenimiento y actual situación de las políticas de educación superior para los pueblos indígenas y afrodescendientes en distintos países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú.

Como introducción a los estudios de caso de los diferentes países, Daniel Mato presenta un primer capítulo denominado “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales”, en donde hace un recorrido sobre los principales avances en torno a legislación desde la década de 1980 en adelante para el reconocimiento, inclusión y desarrollo de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el continente. Problematisa algunos conceptos como el de diversidad cultural, destacando la heterogeneidad de las organizaciones de defensa del sector, y colocando el eje de la discusión en las limitaciones de las estadísticas para el análisis de las políticas estatales en la educación superior.

Los avances van desde programas de becas en el nivel superior para jóvenes indígenas, hasta programas de cupos especiales en universidades públicas y privadas. Sin embargo, pese a las diferentes políticas de inclusión, las posibilidades de acceso y permanencia de indígenas y afrodescendientes en el nivel siguen siendo “inequitativas” (p. 18).

Interculturalizar toda la educación superior es un asunto que debería interesar no sólo a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque es condición necesaria para mejorar la calidad de la educación superior de los diferentes países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenibles (p. 19).

Al analizar las dificultades y contradicciones de las políticas educativas y el papel de los actores gubernamentales, el capítulo ofrece un panorama general de la situación en los diversos países del continente; focaliza la mirada sobre los “esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades” (p. 23) y que aún persisten y entorpecen la puesta en práctica de políticas más inclusivas en la región.

Entre los hitos en torno a la legislación en América Latina, el autor destaca el rol del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los derechos de los pueblos indígenas, firmado en 1989 y ratificado por 14 países latinoamericanos, entre los que están Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y México. Además destaca la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007, la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo y la Discriminación Racial de 2001, y la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO, aprobada ese mismo año.

Sin embargo, este avance en cuanto a normativas que mayoritariamente contemplan a pueblos indígenas, no tiene equivalente en el caso de los afrodescendientes, en donde se reconoce un gran vacío en la legislación respecto de los derechos de dicho sector. Aun así, para Mato se vive una época favorable en cuanto a la valoración de la diversidad cultural y el creciente (aunque aún insuficiente) desarrollo de políticas de interculturalidad.

El capítulo sobre “Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina”, de Mirta Fabiana Millán, aborda la situación de los pueblos aborígenes tanto en zonas urbanas como rurales en la Argentina; el texto aborda la vinculación entre el imaginario social derivado de las inmigraciones y la consecuente subalternización y ocultamiento de las poblaciones preexistentes. El avance del Estado nacional y la indiferencia ante los pueblos indígenas y afrodescendientes fueron construyendo el relato de una situación que en la actualidad sigue siendo de marginación.

Entiendo que ese doble movimiento de pensar la diversidad cultural menos como dato de la realidad que como construcción sociohistórica —menos como realidad natural que como concepto que, siendo fruto de la historia, se disputa en la historia—, permite, por un lado, pensar

dinámicamente la dimensión cultural de los procesos socioeconómicos, político-jurídicos e ideológicos y, por otro, identificar los verdaderos puntos de fricción y los posibles puntos de acuerdo en torno de distintas propuestas de reconocimiento del valor de la diversidad cultural (p. 124).

En el nivel superior en Argentina cabe destacar, según la autora, las experiencias de educación intercultural llevadas a cabo en las provincias de Río Negro, Chubut, Salta, Mendoza, Formosa y Chaco. En muchos casos, sin embargo, la intervención del Estado se reduce a una ayuda económica a través de becas de estudios para aborígenes, mientras que para afrodescendientes aún existe un gran vacío legislativo. Esto último se debe, en buena medida, a la invisibilización arriba mencionada, así como a la constante negación que aún subsiste sobre la población negra, que se traduce en ausencia de acciones en la agenda política.

El capítulo “Políticas de educación para pueblos indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes en Bolivia”, de María Eugenia Choque Quispe, presenta la experiencia sobre las disputas en torno al derecho a la educación en Bolivia, a partir de la lucha del movimiento cacial indígena en el país andino. La autora resalta las experiencias de la Escuela de Warisata como espacio de reivindicación de derechos, una de las primeras escuelas indigenistas gestionadas por los propios caciques y, además, un hito de la educación indígena rural en América. Este capítulo incluye un mapeo acotado de normas, leyes y decretos referidos a la educación en el país, seguido del relato de diferentes experiencias en educación superior indígena en universidades públicas y privadas. El texto finaliza analizando tres modelos de universidades indígenas en las regiones Aymará, Quechua y de la Amazonía, y hace hincapié en los desafíos que enfrentan estas experiencias.

En el capítulo “Las políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios”, María das Dores de Oliveira-Pankararu reflexiona sobre las principales políticas educativas en las universidades brasileñas; para ello analiza los procesos de inserción y permanencia de la población indígena y afrodescendiente, a través de estadísticas comparativas con la población blanca en Brasil.

Luis Fernando Cuvi presenta el apartado “Decisiones, omisiones y contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en educación superior en Ecuador”; su texto se centra en los procesos de diseño, aplicación y legitimación de las políticas públicas en vinculación con la educación superior dirigidas a la población afroecuatoriana e indígena ecuatoriana. Una parte del capítulo lo dedica a analizar las políticas públicas de acceso de indígenas y afroecuatorianos a través de becas y modalidades especiales. El autor destaca las experiencias de la Universidad San Francisco y de su programa de diversidad étnica, y la experiencia de la Maestría en Ciencias Sociales de FLACSO y su especialidad en Estudios Étnicos, dirigida a profesionales indígenas latinoamericanos (p. 58).

El artículo “Políticas de educación superior y pueblos indígenas (Maya, Garifuna y Xinca) en Guatemala”, de Juan Chojoj Mux, se divide en cinco segmentos que abarcan el marco normativo en Guatemala: constitución nacional, ley de desarrollo social, la Unidad Técnica Asesora de Género y Pueblos Indígenas, etc. Así mismo se estudian las iniciativas de inclusión de la interculturalidad en la educación superior a través del proyecto Nimajay, la Coordinadora Nacional de Educación Maya y la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios. El capítulo incluye la presentación de experiencias de la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad Rafael Landívar y sus procesos de inclusión intercultural en los currículos de algunas carreras, y finaliza con un conjunto de propuestas para repensar estas experiencias. Se destaca la participación del Proyecto de Desarrollo Santiago por medio de la ESEDIR (Escuela Superior de Educación Integral Rural) con la capacitación de maestros en la modalidad bilingüe intercultural en las escuelas.

En el capítulo de Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, “Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México”, se analizan distintas estrategias empleadas en México focalizadas en los pueblos originarios. El análisis incluye la revisión de los diseños curriculares y su vinculación con la interculturalidad, y las estrategias planteadas desde las universidades para integrar a los estudiantes aborígenes y afrodescendientes, especialmente después de las reformas de los años noventa, cuando se produjeron intentos de innovación en las formas de enseñanza con la aplicación de la enseñanza bilingüe.

“Políticas interculturales en institutos de educación superior en Nicaragua”, de Sandra Davis y Marcos Williamson, analiza las políticas interculturales en la educación superior nicaragüense a partir del uso de información documental de las páginas web de las universidades y del Foro de Rectores de Nicaragua del Consejo Nacional de Universidades, incorporando entrevistas a autoridades de los institutos de educación superior e instituciones interculturales. La muestra incluye: la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León, la Universidad Nacional Agraria, la Escuela Internacional de Agricultura y Ganadería de Rivas, y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

“Educación superior en el Perú: los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales”, de Gavina Córdova Cusihamán, analiza las propuestas y experiencias en el campo de la educación superior en Perú a partir del aspecto normativo, desde las leyes y políticas estatales que enmarcan las políticas educativas hacia los pueblos originarios y afros, vinculando las demandas de la sociedad civil con las políticas públicas. El apartado puntualiza que las decisiones políticas en lo legislativo se traducen en prácticas concretas (o no), y cómo estas políticas gubernamentales potencian o dificultan (limitan, en términos de la autora) el acceso de las comunidades indígenas

y afrodescendientes a la educación superior en el país. Se toman como ejemplos la situación de los institutos superiores pedagógicos y las ofertas emanadas de las políticas de integración indígena que actualmente se encuentran en proceso de cierre; por sus características, estas prácticas se vinculan a las poblaciones indígenas y fungen como ejes de desarrollo local. Además, este trabajo se preocupa por los programas de inclusión y acción de las universidades peruanas, con énfasis en la Universidad Intercultural de la Amazonía.

En síntesis, la presentación de diversas investigaciones en Latinoamérica va marcando el panorama histórico y actual de las políticas de inclusión y permanencia de indígenas y afrodescendientes en la educación superior, a partir de políticas más vinculadas a la compensación que a una verdadera integración. El libro nos lleva a pensar que los avances en torno a la legislación en América Latina son un aliciente serio y concreto para seguir pensando políticas más inclusivas, que profundicen los procesos de ingreso y permanencia en institutos de formación superior y en universidades, para aquellos que por siglos fueron sometidos al olvido y al ostracismo, resultado de una sociedad que se niega, se oculta o no se quiere ver.

Realizar este tipo de investigaciones que presenta el libro en el nivel superior implica, sin duda, abordar un sistema complejo de redes de poder y control social, con una estructura legislativa entrecruzada entre políticas nacionales, provinciales y municipales, con sujetos que constituyen un amplio sector de la población total de un país que incluye jóvenes, adultos y personas mayores marcados por la desigualdad y la inequidad. Y aunque el entramado de transformaciones y supuestos cambios en las orientaciones de las políticas de Estado que impulsan las políticas educativas en el ámbito superior muestran la lucha ideológica, económica y epistemológica que se libra en la construcción de las nuevas ciudadanía, y se logran avances legislativos en torno de las diversidades culturales de nuestro continente, estos avances siguen siendo insuficientes y evocan la necesidad de seguir construyendo alternativas de estructuración y financiamiento para políticas de educación superior que, lejos de ser compensatorias, sean garantía de derecho para todos.

Educación superior, gestión, innovación e internacionalización

Jocelyne Gacel-Ávila y Natividad Orellana Alonso (coordinadoras)
Valencia, JPM Ediciones, 2013

Purificación Sánchez Delgado*

El texto que se presenta fue realizado en colaboración entre el cuerpo académico Sociedad del Conocimiento e Internalización, de la Universidad de Guadalajara, y la Unidad de Tecnología Educativa de la Universitat de València. La coordinación de la obra estuvo a cargo de Jocelyne Gacel Ávila y Natividad Orellana Alonso, y está compuesta por diez capítulos. Colaboran un total de 24 académicos, que aportan sus reflexiones sobre la gestión, innovación e internacionalización en el ámbito de la educación superior.

El comienzo de este libro es muy interesante, en tanto que se refiere a uno de los temas que mayor debate están concitando en la comunicación de resultados de evaluación. Parte del planteamiento que realiza Gacel-Ávila sobre los *rankings* globales como parte de los instrumentos de que se dispone para la transparencia, la evaluación, la calidad y la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior en el entorno competitivo de la economía global del conocimiento. Aborda, desde una posición crítica, los usos de *rankings* en el contexto universitario latinoamericano, señalando sus efectos. La autora destaca que los de mayor influencia entre los distintos grupos que participan en la educación superior adoptan el formato de tablas de posiciones, y su valor para comparar el desempeño de las universidades se limita a aquellos que son comprensivos con investigación intensiva. Es decir, sus indicadores no son adecuados todavía para evaluar el resto de las funciones de las instituciones de educación superior. Estos instrumentos no evalúan por sí mismos la calidad de estas instituciones; por esta razón, la autora plantea que la educación superior en América Latina requiere aprovechar las herramientas actuales de transparencia y evaluación de la calidad como SCImago, U-Multirank, AHELO y los *rankings* de sistemas de educación superior como el U21 Ranking de Sistemas Nacionales de Educación Superior 2012. Señala, además, que pueden ser de utilidad proyectos tales como el Sistema Integral de Información sobre la Educación Superior en América Latina (INFOACES) y el European Indicators and Ranking Methodology for University Third

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora ayudante de la Universitat de València-Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. CE: purificacion.sanchez@uv.es

Mission (E3M), con el fin de diseñar nuevas estrategias de cambio y modernización.

En el segundo capítulo del libro, Rosario Hernández y Efrén de la Mora analizan la necesidad de formar cuadros directivos en las instituciones de educación mexicanas. Plantean que más de la mitad de los rectores de las diferentes universidades públicas y privadas registradas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, no cuentan con grado de doctor. A partir de ahí, se realiza un análisis de la evolución de la gestión educativa, y de los programas de posgrado afines a dicho campo del conocimiento en América Latina y en los Estados Unidos de América. Los autores concluyen con una propuesta de formación a nivel de doctorado, especializado precisamente en el campo de la gestión de la educación superior como la que ofrece la Universidad de Guadalajara, y que fue acreditada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México.

En tercer lugar, Carla Aceves aborda la aplicación del fenómeno de la sostenibilidad en todos los niveles educativos para, a partir de ahí, aplicarlo en las instituciones educativas de educación superior. Si bien señala que comúnmente se confunde con la educación ambiental, la cual se centra en la relación entre los humanos y los recursos naturales y elementos ambientales, su aportación se sitúa sobre el concepto de que la sostenibilidad en las instituciones de educación superior (ES) debería orientarse a la formación integral y transdisciplinar que debe promoverse para estimular una forma diferente de pensar y de vivir que sea consistente con las necesidades planetarias. En este capítulo, la autora identifica los conocimientos clave, habilidades y objetivos concretos que deberían estar presentes en el currículo para poder reorientar la educación a nivel mundial hacia la sostenibilidad.

En el cuarto capítulo, Cristina López de la Madrid presenta un análisis de la situación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el mundo con un panorama general del avance que se ha tenido en los últimos 20 años. Algunos de los datos y registros presentados en el Informe Maitland en 1984 se han modificado drásticamente a favor de los países en desarrollo. Según datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) y la División de Estadística de Naciones Unidas (UNSD), África es la región que registra el crecimiento más elevado del mundo en la economía de las telecomunicaciones, y algunos países de América Latina como Chile, Argentina, México y Brasil, se han posicionado en lugares importantes en cuanto al acceso y penetración de algunas TIC. Asimismo, India y China son dos ejemplos notables: en el primero, los desarrollos tecnológicos y la formación de especialistas en el área de TIC han llevado a ese país a ser uno de los principales centros mundiales de producción; el segundo se ha destacado por sus importantes inversiones en tecnología, por lo que en la

actualidad es el segundo país, después de Estados Unidos, con mayor número de usuarios de Internet.

Berta Madrigal y Luis Carro, en el quinto capítulo del libro, identifican el rol que han asumido las instituciones de educación superior (IES) en relación a la certificación y acreditación de competencias laborales; lo que conlleva la vinculación de éstas con el mundo laboral, y el análisis de su contribución en la formación del capital humano que demandan los sectores sociales y productivos. Madrigal y Carro primeramente analizan la postura de la ONU, la UNESCO y la OCDE sobre certificación y acreditación de competencias (CyAC), y cómo lo han asumido las universidades europeas y algunas latinoamericanas. Posteriormente discuten el tema a través del programa mexicano CONOCER, lo que permite a los autores proponer una estrategia para fortalecer y certificar el modelo de competencias a través de programas de educación continua. Mediante estos programas se ofrece a la ciudadanía un valor añadido a lo que cada uno adquiere a lo largo de la vida. Estas instituciones deben desarrollar mecanismos adaptados a los contextos en los que se dan y tratar de implementar un sistema normalizado para el balance y reconocimiento de las competencias personales y profesionales. Esta estrategia se convertiría en un nexo claro entre la sociedad en general y las personas trabajadoras en particular, con las universidades.

Vicente Gabarda, Victoria Martín de la Rosa, Luis Miguel Lázaro y Jacqueline Taylor, nos hablan acerca del fenómeno de la internacionalización de la educación superior, que arranca con fuerza sostenida en las décadas finales del pasado siglo, híbrida y se fortalece con el desarrollo y expansión de las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje; exponen también la manera como esto se produce en el contexto de la creciente e imparable dinámica de la globalización. Se generan así nuevas sinergias que exigen el desarrollo creciente y la necesaria democratización de las competencias digitales para que, de esta forma, la ciudadanía pueda beneficiarse de las nuevas oportunidades de aprendizaje que las plataformas en red empiezan a proporcionar a estudiantes de todo el mundo. Es, sin duda, una nueva y prometedora etapa y modalidad de la educación superior que incorporará nuevas modalidades a las tradicionales formas y modelos hasta ahora vigentes para definir la internacionalización.

El siguiente capítulo, de Andrei Fëdorov, José González-Such y Jesús M. Jornet, presenta una reflexión sobre dos conceptos y/o fenómenos que están siendo referencia de la educación superior en la última década: la cohesión social y la internacionalización. Este tema es central para la educación superior como vanguardia del avance educativo de los países. La globalización no siempre es un fenómeno positivo, que aporte ventajas a los pueblos y a las personas. Es fundamental tener en cuenta el modo de integrar la internacionalización para que aporte todas sus potencialidades. En América Latina y el Caribe, en especial, las tensiones entre lo local y la internacionalización presentan nuevos

retos y desafíos acerca de los cuales las universidades deben posicionarse. De este modo, el rol que pueden desarrollar las universidades en el diseño de sus titulaciones y en sus modos de actuación, resulta crucial. Es imprescindible un posicionamiento que integre lo local con la internacionalización, y reafirme el compromiso de las universidades como sustrato de pensamiento y de desarrollo cultural, comprometiéndose con la consecución de la cohesión social. Ello, según los autores, puede abordarse de manera positiva, con modelos educativos que respeten ambas perspectivas. Esta aportación puede interesar no sólo a los docentes, sino también a administradores y estudiantes universitarios, entre otros actores involucrados en la enseñanza, para el desarrollo y gestión de la educación superior.

A continuación, Carmona, Van der Zee y Van Oudenhoven se centran en su capítulo en el análisis de las competencias interculturales como un instrumento valioso para la adaptación de los estudiantes de intercambio en educación superior. Actualmente ya se reconoce que la competencia intercultural es transversal, dado que en este contexto de globalización en el que las interacciones se facilitan por medios físicos y tecnológicos, la persona debe completar su visión del mundo y de los otros de una manera más amplia, internalizando su relación con la diversidad. Por ello, ser competente a nivel intercultural, es una cualidad transversal. Para que ello sea posible hay que considerar diversos factores, entre ellos, como señalan los autores, es muy importante el apoyo social percibido y el contacto interpersonal, pues han comprobado que desarrollan un papel clave a partir de determinadas competencias interculturales que pueden propiciar el éxito en su experiencia personal y académica en un contexto intercultural de aprendizaje.

Por otro lado, Amparo Pérez Carbonell y Genoveva Ramos nos presentan las expectativas que prioriza un grupo de estudiantes universitarios españoles hacia el mundo laboral. Además, analizan si en todas las ramas del conocimiento universitario las expectativas son las mismas. Los resultados que presentan en su estudio ponen de manifiesto que los estudiantes universitarios buscan sentirse bien tratados, un buen ambiente laboral, un trabajo gratificante y que les permita desarrollar estrategias de conciliación con su vida familiar; se trata, pues, de una percepción general, que es base para la toma de decisiones en el momento de enfrentarse a un posible empleo. Igualmente, han identificado que es fundamental para el alumnado que en el momento de acceder a un empleo éste les aporte satisfacción y estabilidad, por lo que buscan empresas donde se les permita desarrollar por completo su vida profesional. No son partidarios, en consecuencia, de la movilidad. Estas apreciaciones, no obstante, se dan de manera diferente (estadísticamente significativas), en función de diversas áreas del conocimiento.

Este libro se cierra con la aportación de Natividad Orellana, Gonzalo Almerich, Jesús M. Suárez-Rodríguez y Consuelo Belloch, quienes plantean una aproximación a la modelización de las competencias en

TIC y el uso que hace el profesorado universitario de éstas. En concreto, se estructuran dos modelos básicos de competencias y uso de las TIC, planteados desde una perspectiva multivariada y considerando el modo en que diferentes factores personales y contextuales inciden en ambos modelos. Los autores consideran que el profesorado es el eje central de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior; no obstante, lo que impide que el profesorado integre de manera adecuada las TIC en el aula, es precisamente su falta de competencia. Por tal motivo, es preciso profundizar en la estructura competencial del profesorado respecto a las TIC (competencias tecnológicas y pedagógicas) y en la utilización que se hace de las mismas, diferenciando entre dos ámbitos de uso característicos de los recursos tecnológicos por parte del profesorado: personal-profesional y con los alumnos. Consideran necesario este estudio debido a la estrecha relación positiva de las competencias con el uso de las TIC y, además, para ayudar a clarificar cómo abordar los programas formativos dirigidos al profesorado por parte de las administraciones educativas. Finalmente, los autores señalan que la dotación de infraestructura en el aula es un requisito necesario, pues supondría un mayor uso por parte del profesorado, aunque no suficiente para la integración de las TIC. La formación del profesorado, en este sentido, se considera como un factor indispensable. A partir de este trabajo se entiende que el profesorado utiliza los recursos tecnológicos principalmente para la preparación de las clases, y dentro de ellas, para la exposición de los contenidos. Esto denota que en la formación una primera etapa se constituirá a partir del uso personal-profesional para luego paulatinamente ir introduciéndolo en el aula con el alumno. Esto se ha de tener en cuenta en los planes formativos, tanto de la formación inicial como en los del desarrollo del profesorado, intentando no romper la coherencia entre ambas etapas.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por cada investigador o colectivo de trabajo del campo de la investigación educativa, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación y cumpla con los criterios de pertinencia y relevancia establecidos por la revista. Es una publicación de intercambio y debate dirigida a investigadores, estudiantes de grado y posgrado, especialistas y tomadores de decisiones relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Además de cumplir con los siguientes criterios: buena redacción (ortografía, claridad, estructura coherente), pertinente para el campo de la investigación educativa (aportaciones, nuevas perspectivas teóricas o metodológicas, replicable en otros contextos) y socialmente relevante (aborda problemas contingentes de la educación, alude a sectores sociales amplios o a grupos sociales poco atendidos). Para la sección Claves: artículos de investigación empírica, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica; y para la sección Reseñas: reseña descriptiva o analítica 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, y/o con las características detalladas en los puntos 3 al 9 de estas normas.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras en el cual se incluya: objetivos, metodología y principales resultados del artículo, 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. Las tablas e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañadas de la palabra "tabla" o "figura", con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las 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 y apellidos 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, en el estilo que se ejemplifica a continuación:

Libro: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Capítulo de libro: BAUDOUIN, 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.
Artículo: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núm. 125, pp. 23-37.
Página web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen en dos etapas, en las cuales se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras. Primera etapa: valoración por parte del Comité Editorial de la revista de acuerdo con los criterios establecidos en el punto 1 de estas normas: claridad, pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema. Segunda etapa: los textos que satisfagan los criterios anteriores se enviarán a dictamen por parte de dos especialistas en la materia. En cada una de las etapas se les dará a conocer a autores y autoras 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. No se aceptan artículos cuyo porcentaje de coincidencia con otro texto del mismo autor supere el 30 por ciento, ni artículos cuyo contenido esté disponible en línea (aunque sea con un formato diferente al de artículo científico). Luego de aceptado un artículo para la segunda etapa de dictamen, la persona o personas que suscriben el mismo podrán poner a consideración de la revista nuevos materiales después de dos años. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación en *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



ii **ssue**

