


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVII

NÚMERO 147

Héctor Monarca

POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

Sergio Martinic y Marco Villalta

LA GESTIÓN DEL TIEMPO EN LA SALA DE CLASES

Y LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES EN ESCUELAS CON JORNADA COMPLETA EN CHILE

Edilberto J. Rodríguez, Aurora E. Rabazo y David Naranjo

EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Yazmín Cuevas

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA REFORMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Alejandro Rodríguez-Martín y Emilio Álvarez-Arregui

UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

Edith Georgina Surdez, Deneb Elí Magaña

y María del Carmen Sandoval

CONFLICTO DE ROL EN PROFESORES UNIVERSITARIOS INTEGRANTES DE CUERPOS ACADÉMICOS

Jorge Vaca

LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

•••

Carolina Hamodi, Victor Manuel López y Ana Teresa López
MEDIOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA
Y COMPARTIDA DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Felipe Abreu-Hernández y Gabriela de la Cruz-Flores

CRISIS EN LA CALIDAD DEL POSGRADO

Jesús Aguilar

PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPENSATORIOS EN MÉXICO

•••

Héctor Hiram Hernández, Jaime Martuscelli,
David Moctezuma, Humberto Muñoz y José Narro

LOS DESAFÍOS DE LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

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

Cristián Cox Donoso, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

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

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

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

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

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

COMITÉ EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

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

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

© 2015, 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: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en enero de 2015.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
HÉCTOR MONARCA	14
Políticas, prácticas y trayectorias escolares Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión <i>Policy, practice, and academic careers</i> <i>Dilemmas and tensions in processes of inclusion</i>	
SERGIO MARTINIC Y MARCO VILLALTA	28
La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile <i>Time management in the classroom and academic performance in full-day schools in Chile</i>	
EDILBERTO J. RODRÍGUEZ RIVERO, AURORA E. RABAZO MARTÍN Y DAVID NARANJO GIL	50
Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas <i>Empirical evidence of acquisition of problem-solving ability</i>	
YAZMÍN CUEVAS CAJIGA	67
Representaciones sociales de la reforma de educación básica La visión de los directivos <i>Social representations of the reform in basic education</i> <i>The managers' vision</i>	
ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN Y EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	86
Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes <i>University and disability</i> <i>Attitudes of professors and students</i>	
EDITH GEORGINA SURDEZ PÉREZ, DENEZ ELÍ MAGAÑA MEDINA Y MARÍA DEL CARMEN SANDOVAL CARAVEO	103
Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos <i>Role conflict in university faculty professors</i>	
JORGE VACA URIBE	126
La investigación del proceso de producción textual Análisis microgenético de una redacción con apoyo de una herramienta digital <i>Investigation of the text production process</i> <i>Microgenetic analysis of writing aided by a digital tool</i>	

Horizontes

- CAROLINA HAMODI, VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR
Y ANA TERESA LÓPEZ PASTOR 146
Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa
y compartida del aprendizaje en educación superior
*Means, techniques, and instruments of formative
and shared assessment of learning in higher education*
- LUIS FELIPE ABREU-HERNÁNDEZ Y GABRIELA DE LA CRUZ-FLORES 162
Crisis en la calidad del posgrado
Evaluación de la obviaidad, o evaluación de procesos para impulsar
la innovación en la sociedad del conocimiento
*Crisis in quality of postgraduate education
Assessment of the obvious, or assessment of processes to further
innovation in the society of knowledge?*
- JESÚS AGUILAR NERY 183
Programas educativos compensatorios en México
Problemas de equidad y de conocimiento
*Compensatory education programs in Mexico
Problems of equality and knowledge*

Documentos

- HÉCTOR HIRAM HERNÁNDEZ BRINGAS, JAIME MARTUSCELLI QUINTANA,
DAVID MOCTEZUMA NAVARRO, HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
Y JOSÉ NARRO ROBLES 202
Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe
¿Qué somos y a dónde vamos?
*The challenges facing universities in Latin America and the Caribbean.
What are we and where are we going?*

Reseñas

- ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ (COORDINADOR) 220
El siglo de la UNAM
Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional
por: Javier Mendoza Rojas
- OSCAR CORVALÁN, JACQUES TARDIF Y PATRICIO MONTERO (COORDINADORES) 228
Metodologías para la innovación curricular universitaria
basada en el desarrollo de competencias
por: Hugo Rangel Torrijo

Editorial

Faltan 43: la incertidumbre de los jóvenes

Los hechos ocurridos los días 26 y 27 de septiembre en Iguala, Guerrero, conmocionaron al país y han generado una amplia condena nacional e internacional. Ese día, estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa llegaron a Iguala en dos camiones; ahí pensaban recolectar fondos (“boteo”) y tomar otros camiones para realizar sus prácticas profesionales, así como para enviar una comitiva que los representara en la marcha conmemorativa del 2 de octubre en la Ciudad de México (Ocampo, 2014; Cano, 2014; *Excelsior especial*, 2014).

La respuesta de las autoridades locales no pudo ser más desmedida: un saldo de seis personas muertas, entre ellas tres normalistas, 25 lesionados y 43 normalistas desaparecidos (*Excelsior especial*, 2014). A más de dos meses de ocurrido el hecho, no hay respuestas que satisfagan las demandas de justicia que claman los familiares de las víctimas, ni a las múltiples voces que se han sumado solidariamente a sus reclamos. Cada día la indignación se incrementa ante la incertidumbre sobre el paradero de los 43 normalistas que faltan.

El sector educativo ha sido especialmente sensible a este suceso; en varias entidades los jóvenes de instituciones de educación superior han sido los más perceptivos a este lamentable hecho y los principales activistas en las manifestaciones de protesta, a las que posteriormente se han ido sumado diversos actores del sector educativo (administrativos, docentes y autoridades). Entre los reclamos se señalan las amplias carencias de los jóvenes normalistas de Ayotzinapa y la alarmante situación de violencia que priva en el país, lo cual ha llevado a considerar que estamos en un sistema que antes que alentar y apoyar a estos jóvenes, teje la desgracia sobre los que, por sus precarias condiciones, resultan más vulnerables.

Este es el caso de las escuelas normales rurales, las cuales se caracterizan por atender a jóvenes que a pesar de sus carencias logran acceder a la educación superior. Jóvenes que, tras formarse como maestros de educación básica, usualmente son los que brindan servicios educativos en las localidades rurales más pobres del país. No obstante, en contraste con el importante papel que desempeñan estas instituciones, desde hace años se conoce el abandono en que se encuentran por el sector gubernamental, lo cual obliga a sus integrantes a solicitar recursos por diversos medios para cubrir sus carencias y mantener sus funciones (Arteaga y Muciño, 2014).

Es el caso de los estudiantes de Ayotzinapa, quienes ante el “boteo” para coleccionar recursos y la toma de camiones para realizar prácticas profesionales tuvieron que afrontar la barbarie escudada bajo el poder del Estado. La barbarie de aquellos que antes de proteger, velar por la integridad de los ciudadanos y del Estado de derecho, fueron los causantes de tan lamentables hechos.

LA INCERTIDUMBRE DE LOS JÓVENES

Sin la intención de minimizar, porque no se puede, los hechos de Ayotzinapa y del contexto social y político que se ha desatado a raíz de estos acontecimientos, que no son pocos: marchas y manifestaciones masivas de protesta, actos de violencia protagonizados por encapuchados y granaderos, abusos de autoridad, detención, suspensión y/o renuncia de funcionarios públicos, incursión de policías en CU, declaraciones y deslindes de los políticos, etcétera; la propuesta de este escrito estriba en señalar algunos problemas estructurales que afectan especialmente a los jóvenes y cuyo efecto influye para que se den hechos como ese.

a) Corrupción política

Aunque el concepto de corrupción no tiene un significado unívoco, se puede decir que la corrupción política se refiere al mal uso del poder que hacen los funcionarios o líderes políticos para obtener beneficios privados, los cuales no solamente incluyen ganancias económicas, sino diversos tipos de ventajas que les permiten aumentar su poder y riqueza (Del Castillo, 2003; TI, 2014). La corrupción política comprende diversos aspectos cuyas manifestaciones van desde escuelas mal equipadas, concesión de permisos, licencias o grandes contratos públicos, hasta la compra de elecciones (Del Castillo, 2003; TI, 2014).

De acuerdo con el índice sobre percepción de la corrupción elaborado por Transparencia Internacional (TI), entre un total de 175 países, México se ubica en la posición 103. En la escala que va de 0, que indica alta corrupción, a 100, que indica una baja percepción de corrupción, México obtiene 35 puntos, por debajo del promedio global de 43 puntos. Es decir, se encuentra entre los países donde la percepción de corrupción es más alta (TI, 2014).

En el país tenemos múltiples evidencias de este mal: videos de autoridades públicas con narcotraficantes, enriquecimiento inexplicable de diversos políticos, falta de transparencia en concesiones y asignación de grandes contratos públicos, actos de nepotismo, tráfico de influencias, uso indebido de información privilegiada para fines personales, etc. Según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2014), los actos de corrupción y la impunidad que los acompaña son un flagelo de la sociedad y constituyen un atentado al Estado de derecho y sus instituciones, además de ser un obstáculo para el desarrollo económico, ya que inciden en la prevalencia de la pobreza y la desigualdad. En razón de ello, es

urgente poner un alto a los actos de corrupción, y más cuando las “sospechas” abarcan a los diferentes niveles y órdenes de gobierno.

Recientemente, Enrique Fernández Fassnacht, cuando aún era Secretario General de la ANUIES, señaló que una obligación de las universidades consistía en evitar que los estudiantes pensaran que “es más gratificante ser político o narcotraficante que profesionista o científico” (Gómez, 2014). Lo de político, sin duda, lo mencionó por el descrédito en que ha caído esta profesión. En 2012, la Encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas, que mide la confianza y credibilidad que brindan los ciudadanos a diferentes instituciones, ubicaba en las últimas posiciones a diputados, senadores, partidos políticos y policía. Entre 28 instituciones, estas cuatro recibían las calificaciones más bajas (entre 4.4 y 4.3 de un total de 10 puntos) (SG, 2012). Después de los hechos de Ayotzinapa, que han coincidido con nuevos indicios de corrupción, respuestas autoritarias y falta de oficio político para afrontar las crisis, probablemente la confianza de la ciudadanía en los políticos y sus instituciones haya caído todavía más.

b) La violencia de la delincuencia y el narco

La escalada de violencia e inseguridad provocada por la delincuencia organizada —y particularmente el narco— ha alcanzado niveles inimaginados. La frecuencia y brutalidad de los actos delictivos afectan directamente los derechos humanos de las víctimas y también provocan efectos adversos a las economías locales, generando un clima de desconfianza e inseguridad en la población (Escribano, 2008).

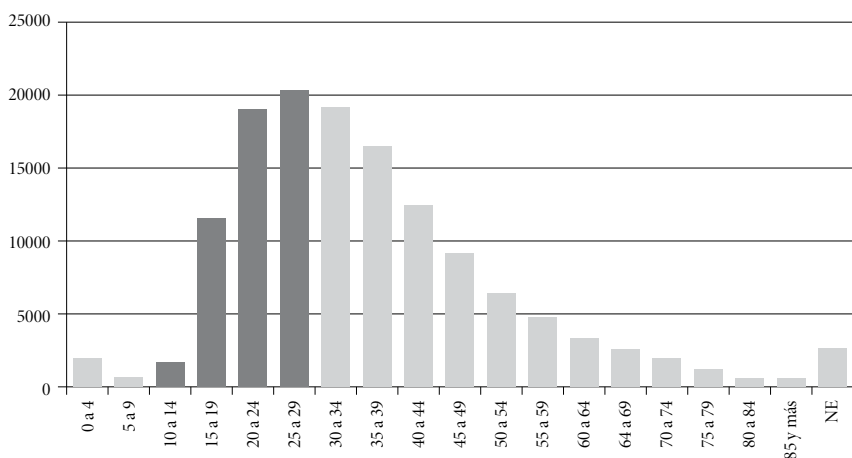
En México, los resultados de la Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) estima que 22.5 millones de personas de 18 años y más fueron víctimas de algún hecho delictivo en 2013, lo cual representa una tasa de 28 mil 224 víctimas por cada 100 mil habitantes. Este dato refleja un incremento de cerca de 16 por ciento con respecto a la tasa existente en 2010, cuando la cifra correspondiente fue de 23 mil 993 (INEGI, 2014a). Esta situación tiene un efecto directo en la percepción de inseguridad que manifiesta la población del mismo grupo de edad, puesto que 67.0 por ciento de ellos considera que vivir en su ciudad es inseguro, y un porcentaje semejante (66 por ciento) percibe como poco o nada efectivo el desempeño de la policía (INEGI, 2014b).

La violencia generada por la delincuencia organizada (especialmente por el narco) está afectando de manera particular al grupo de población joven, como muestra un informe del Banco Mundial (2012); según dicho organismo, entre los años 2000 y 2010, aproximadamente 139 mil personas fueron víctimas de homicidio, 38 por ciento de los cuales eran jóvenes de entre 10 y 29 años de edad (Gráfica 1). También se aprecia que el número de homicidios entre los jóvenes ascendió vertiginosamente en los últimos años, pasando de una tasa cercana a 10 por cada 100 mil habitantes entre 2000 y 2007, hasta alcanzar una tasa de poco más de 25 en el 2010 (Gráfica 2). Al respecto, señala el informe que mientras que

en el periodo de 2000 a 2007 la tasa de homicidio general tendió a ser mayor que la juvenil, esta tendencia se invirtió en el periodo comprendido entre 2008 a 2010, es decir que la probabilidad de ser víctima de homicidio en la población joven fue mayor que la de la población total. Otra característica del homicidio juvenil es que éste afecta particularmente a la población masculina.

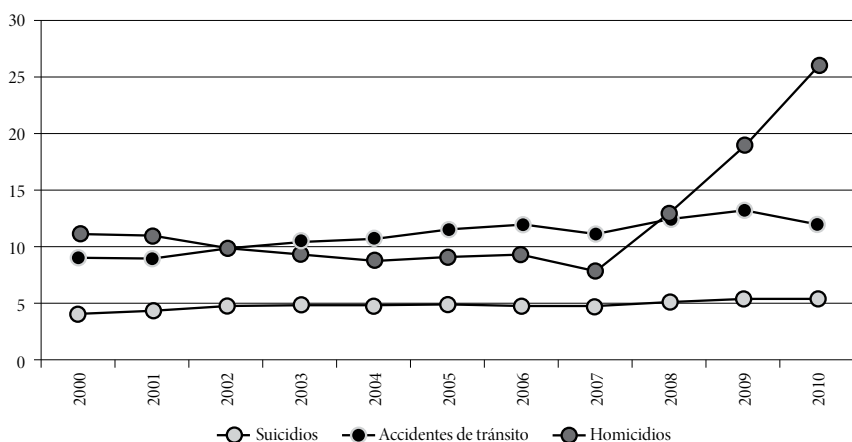
Asimismo, cabe resaltar que aunque el incremento de la delincuencia y del homicidio afecta por igual a las diferentes entidades del país, hay algunas que resultan particularmente perjudicadas; en el caso del homicidio juvenil, éste afecta en mayor medida a ocho entidades que se encuentran por arriba de la tasa nacional (Gráfica 3).

Gráfica 1. Homicidios por grupos de edad en México, entre 2000 y 2010



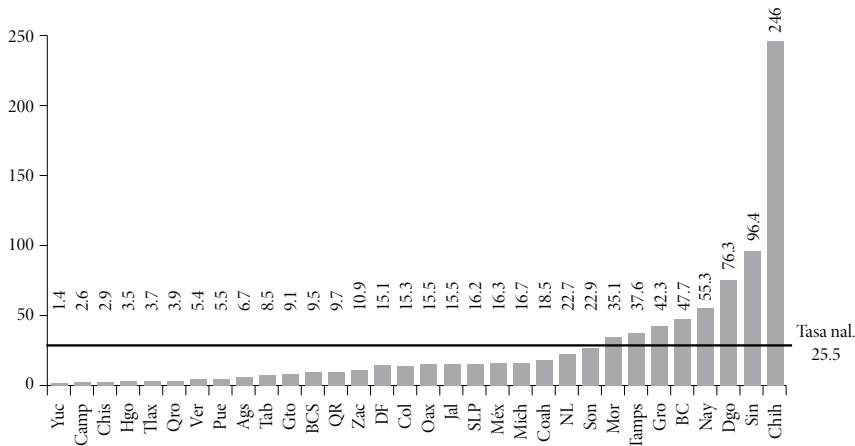
Fuente: Banco Mundial, 2013.

Gráfica 2. Principales causas de mortalidad juvenil (10-29 años) en México, 2000-2010 (tasa por cada 100 habitantes)



Fuente: Banco Mundial, 2013.

Gráfica 3. Homicidio juvenil (10-29 años) por entidad federativa en México, 2010 (tasa por cada 100 habitantes)



Fuente: Banco Mundial, 2013.

En el informe del Banco Mundial se señala que parte de las tendencias que muestra el homicidio juvenil coincide con las ejecuciones producidas por el narco, y que los datos existentes (aunque imprecisos) permiten estimar que del total de ejecuciones, los jóvenes de entre 16 y 30 años de edad podrían representar hasta cerca de 43.9 por ciento de éstas, es decir, dos de cada cinco mexicanos ejecutados en el marco de la guerra contra el narcotráfico son jóvenes (Banco Mundial, 2012).

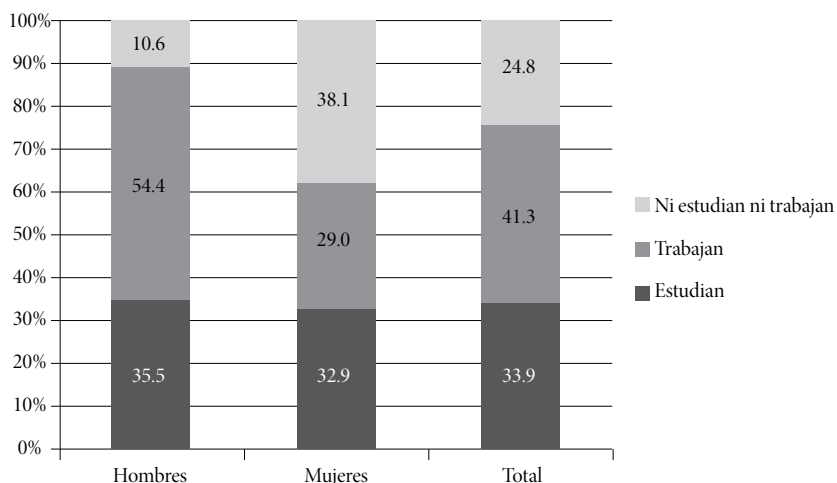
c) La falta de oportunidades educativas y laborales

Otro problema que afecta estructuralmente a la sociedad, y particularmente a los jóvenes, es la falta de oportunidades educativas y laborales que les permitan aspirar a una vida digna en el futuro. Es el caso de los jóvenes que no estudian ni trabajan, los llamados *ninis*, cuya condición los hace particularmente vulnerables a la delincuencia o la pobreza (Moreno y Toledo, 2012).

Dado que no hay consenso sobre la forma de clasificar a los jóvenes que no estudian ni trabajan, esto lleva a que existan diferencias importantes en cuanto a su cuantificación. En 2011 se estimaba que, excluyendo a los discapacitados, aproximadamente 6.2 millones de jóvenes entre 14 y 29 años se encontraban en esta situación, de los cuales 3.2 millones (52 por ciento) realizaban quehaceres domésticos (Negrete y Leyva, 2013).

Por su parte, según datos de la OCDE, en 2009 cerca de 34 por ciento de las personas entre 15 y 29 años se encontraba todavía estudiando, 41 por ciento había abandonado sus estudios y se encontraba trabajando, y 25 por ciento no estaba estudiando ni trabajando. No obstante, esta cifra contrasta ampliamente por sexo, pues mientras que entre los hombres los *ninis* representaban 10.6 por ciento del total, la cifra alcanzaba 38.1 por ciento en el caso de las mujeres (Gráfica 4).

Gráfica 4. Población de 15 a 29 años: la transición de los jóvenes entre la educación y el trabajo, 2009



Fuente: OCDE, 2011.

A partir de estos datos, que muestran que la mayor proporción de *ninis* se encuentra entre las mujeres, y dado que éstas en su mayoría se dedican a los quehaceres domésticos, se ha generado un debate entre quienes, desde una visión conservadora, consideran que las mujeres que se mantienen en esta condición es porque así lo desean, y quienes, desde otra perspectiva, resaltan la necesidad de analizar más detenidamente el papel que juega el trabajo doméstico en la reproducción social y de la pobreza. Estos últimos señalan que las mujeres pueden estar sometidas culturalmente a desempeñar un papel social que limita ampliamente su desarrollo personal, haciéndolas más dependientes y vulnerables a la pobreza.

Si bien en los últimos años la preocupación se ha centrado en los *ninis*, esto no quiere decir que los jóvenes estén bien porque están estudiando: los datos muestran que muchos de ellos lo hacen bajo condiciones precarias, y que cerca de 40 por ciento se encuentra en situación de rezago educativo, puesto que aún no han concluido sus estudios de secundaria (Márquez y Sánchez, 2013). Lo mismo sucede con quienes trabajan, pues según los datos de Negrete y Leyva (2013), cerca de 60 por ciento de los jóvenes entre 14 y 29 años que trabajan lo hacen en la economía informal, por lo cual, para muchos de ellos, su empleo no les permite superar sus condiciones de pobreza.

RECAPITULACIÓN

Es dado creer que las generaciones más jóvenes nos sobrevivan y que el futuro depende en gran medida de las oportunidades de desarrollo que podamos brindarles a través de nuestras principales instituciones. No obstante, en contraste con esto, y acorde a lo expuesto, lo que les estamos brindando a las nuevas

generaciones son instituciones flageladas por la corrupción, un contexto de violencia, crimen e inseguridad, aunado a la falta de oportunidades educativas y laborales.

Muchas voces se han levantado para proponer un cambio del modelo de desarrollo imperante hasta ahora; hechos como los de Ayotzinapa demuestran esta urgencia. Estamos en un momento de inflexión, urgidos por la necesidad de un cambio que nos permita avanzar hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática. Un cambio que permita ofrecer un futuro más promisorio y de mayor certidumbre a los millones de jóvenes que aún padecen los problemas que como sociedad todavía no resolvemos.



El número 147 de *Perfiles Educativos* contiene diez artículos y un documento que abordan una amplia variedad de temas y que profundizan sobre diversos asuntos relacionados con la política y el mundo escolar. En la sección de *Claves* se presentan siete artículos de investigación. El primero y el cuarto están orientados a analizar los procesos de implementación de las políticas educativas en los centros de educación básica: el primero analiza los procesos de implementación de las políticas educativas en los centros escolares de educación básica y su efecto en la trayectoria de los estudiantes; sus hallazgos ponen al descubierto los problemas de la implementación de las políticas y el riesgo de obtener resultados no esperados por las mismas. Por su parte, desde la perspectiva de las representaciones sociales, el cuarto artículo analiza la visión que tienen los directivos escolares sobre los procesos de implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en México, por considerar que son los responsables de dar seguimiento a la implementación de la reforma en los centros escolares. Al respecto se encontraron dos visiones: una que percibe a la reforma como un cambio favorable, y otra que evidencia una percepción de desconcierto de los directivos ante el mismo proceso. Sin duda, el artículo aporta elementos que ponen en evidencia la necesidad de dar seguimiento a los procesos de implementación de las políticas educativas, bajo la perspectiva de obtener los resultados esperados.

El segundo artículo está orientado a analizar la gestión del tiempo que hacen los profesores de educación básica en las aulas escolares según algunas de sus características. Este texto pone al descubierto las estrategias que utilizan los profesores que obtienen resultados de aprendizaje más efectivos en sus alumnos. Por su enfoque, consideramos que este artículo será de particular interés para los docentes en servicio.

El tercer artículo aborda el tema de la formación en la competencia para la resolución de problemas en el nivel universitario y sus resultados revelan las limitaciones que presentan los procesos de formación para el desarrollo de estas competencias, que son cada vez más demandadas en el ámbito laboral. El

contenido del artículo seguramente servirá para ampliar los debates que existen sobre la relación que se establece entre formación profesional y mercado de trabajo, al ser éste un tema altamente polémico.

El quinto artículo aborda un tema de equidad e inclusión en la educación superior; analiza las actitudes de profesores y estudiantes ante los procesos de integración de las personas con alguna discapacidad en estas instituciones. Los resultados muestran una actitud positiva hacia la inclusión de las personas con discapacidad, si bien existe discrepancia entre profesores y alumnos. También se encuentran discrepancias con respecto a la acción docente y las adaptaciones curriculares que tendrían que llevarse a cabo para atender a este grupo de población.

El sexto trabajo analiza los conflictos de rol y el nivel de percepción que tienen del mismo los profesores universitarios que participan en cuerpos académicos. Los resultados muestran que los conflictos por recursos, y los relativos a la normatividad institucional, son los que principalmente afectan a los profesores universitarios. En razón de ello, se sugiere revisar las políticas y programas de evaluación de la calidad del desempeño académico, para disipar las discrepancias e incongruencias que generan en el ámbito universitario.

El séptimo y último artículo de esta sección tiene la intención de mejorar el uso de las herramientas digitales en los procesos de formación en el ámbito universitario. Sustentado en un elaborado marco teórico, el artículo propone una visión novedosa para comprender los procesos de producción textual en jóvenes universitarios. Se trata de hallazgos que probablemente resultarán de interés para todos aquellos interesados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la sección *Horizontes*, que está destinada a brindar aportes más teóricos y conceptuales, en esta ocasión se incluyen tres artículos. El primero resulta de importancia para el ámbito educativo en razón de que hace una revisión de la literatura que se ha producido en español sobre la evaluación formativa y compartida del aprendizaje en el nivel universitario. A partir de ello, resalta y propone la necesidad de establecer consenso sobre el uso que se le debe brindar a diferentes conceptos en la literatura sobre este tema, estableciendo la necesidad de partir de definiciones precisas que coadyuven al fortalecimiento de esta área temática referida a la evaluación.

El segundo trabajo en esta sección está dedicado al posgrado. Propone un nuevo modelo de calidad del posgrado latinoamericano y un sistema de evaluación que denota de segunda generación. Al esbozar un modelo de calidad alterno para el posgrado, también plantea la necesidad de establecer nuevos procesos de evaluación que incluyen aspectos no considerados hasta ahora y que, desde la perspectiva de los autores, resultan cruciales para que el posgrado latinoamericano se inserte exitosamente en la sociedad del conocimiento.

Finalmente en esta sección, se incluye un trabajo que desde la perspectiva de la epistemología social de Popkewitz analiza la problemática que en materia de inclusión presentan los programas educativos compensatorios. El análisis que

desarrolla el autor permite identificar la contradicción inmersa en este tipo de programas, misma que conlleva a que estos procesos de inclusión coexistan con procesos de diferenciación. Este artículo permite comprender mejor el doble papel que juega este tipo de programas en la actualidad.

Acorde con la necesidad de encontrar nuevos caminos para responder mejor a las necesidades de los jóvenes, en esta ocasión se incluye en la sección de *Documentos* un trabajo que aborda los desafíos que afrontan las universidades de América Latina y el Caribe, y enfatiza el compromiso que tienen las universidades públicas con el desarrollo de las sociedades latinoamericanas. El texto expone y sintetiza algunas ideas expresadas por el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles, a través de los años que ha estado al frente de esta casa de estudios; estas ideas son complementadas con la participación de otros cuatro destacados académicos de esta institución: Héctor Hiram Hernández Bringas, Jaime Martuscelli Quintana, David Moctezuma Navarro y Humberto Muñoz García. En perspectiva, el documento logra delinear un marco histórico-estructural desde el cual se plantean los desafíos que deberán enfrentar las universidades latinoamericanas en el futuro, así como la necesidad de imprimir un viraje que reafirme el compromiso social de las universidades públicas; para lograr todo ello se percibe necesario establecer redes de colaboración entre las universidades de la región con la finalidad de responder mejor a sus propósitos de formación, incentivar su papel en el crecimiento económico y para proponer nuevos modelos de desarrollo que contemplan la redistribución de la riqueza. Por su carácter propositivo, confiamos en que este documento pasará dentro de poco a formar parte de las referencias obligadas en la discusión del papel que deberán asumir las universidades públicas en el futuro.



Al cierre de esta edición se han identificado los restos de uno de los 43 normalistas desaparecidos, pero no hay evidencias claras sobre el paradero de los demás. La esperanza se mantiene, al igual que el apoyo y la solidaridad para con todas las familias afectadas hasta que se conozca el paradero de sus hijos y se castigue, acorde a derecho, a todos los responsables involucrados en tan terrible acontecimiento.

“¡Vivos se los llevaron! ¡Vivos los queremos!”

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- “A dos meses de la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa” (2014, 26 de noviembre), *Excelsior especial*, en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/11/26/994430> (consulta: 3 de diciembre de 2014).
- ARTEAGA, Roberto y Francisco Muciño (2014), “La historia no contada de Ayotzinapa y las normales rurales”, *Forbes México*, en: <http://www.forbes.com.mx/la-historia-no-contada-de-ayotzinapa-y-las-normales-rurales/> (consulta: 7 de diciembre de 2014).
- Banco Mundial (2012), *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*, Washington, DC, en: <http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEVELOPMENT/Resources/244362-1164107274725/3182370-1164110717447/MX-Country-Assessment.pdf> (consulta: 2 de diciembre de 2014).
- CANO, Arturo (2014, 25 de octubre), “La justicia no va a llegar, aunque la busquemos, lamentan en Ayotzinapa”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/26/politica/006n1pol> (consulta: 25 de octubre de 2014).
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2014, 8 de diciembre), *Día internacional contra la corrupción. Comunicado de prensa CGCP/341/2014*, en: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2014/COM_2014_341.pdf (consulta: 8 de diciembre de 2014).
- DEL CASTILLO, Arturo (2003), *Medición de la corrupción: un indicador de la rendición de cuentas*, México, Auditoría Superior de la Federación, Serie Cultura de la Rendición de Cuentas.
- ESCRIBANO, José (2009), “Análisis de los efectos negativos de la delincuencia organizada en la sociedad internacional”, *Anales*, vol. 9, núm. 2, pp. 63-82.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación (SG) (2012), *Encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas 2012. Principales resultados*, en: <http://encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/69/1/images/Presentacion-Quinta-ENCUP-2012.pdf> (consulta: 3 de diciembre de 2014).
- GÓMEZ Mena, Carolina (2014, 12 de noviembre), “Lamenta la ANUIES que México enfrente tiempos revueltos y no baje la inseguridad”, *La Jornada*, p. 16.
- INEGI (2014a), *Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) 2014. Principales resultados*, México, INEGI, en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/envipe2014/default.aspx> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- INEGI (2014b, 7 de octubre), “Encuesta nacional de seguridad pública urbana (ENSU) 2014”, *Boletín de Prensa 426/14*, México, INEGI, en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/percepcionsp.pdf> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro e Hídalía Sánchez Pérez (2013), “Oportunidades de participación social de los jóvenes en México, 2000-2010”, en *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, COMIE, noviembre de 2013.
- MORENO Sánchez, Carlos Antonio y Adolfo Emanuel Toledo Aguilar (2012), “Los menores de edad en la delincuencia organizada en México”, *Letras Jurídicas. Revista Electrónica de Derecho del Centro Universitario de la Ciénega*, núm. 15, pp. 1-41, en: <http://cuci.udg.mx/letras/sitio/index.php/revista-numero-15-otono-septiembre-2012-marzo-de-2013> (consulta: 20 de octubre de 2013).
- NEGRETE Prieto, Rodrigo y Gerardo Leyva Parra (2013), “Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición”, *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, núm. 1, pp. 90-121.
- OCAMPO Arista, Sergio (2014, 28 de septiembre), “Policías balean a normalistas de Ayotzinapa en Iguala; 5 muertos”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/28/politica/005n1pol> (consulta: 26 de noviembre de 2014).
- Transparency International (TI) (2014), *Corruption Perception Index 2014*, Berlín, TI, en: <http://www.transparency.org/cpi2014/results> (consulta: 6 de diciembre de 2014).

C L A V E S



[claves]

Políticas, prácticas y trayectorias escolares

Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión

HÉCTOR MONARCA*

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre políticas y programas de apoyo educativo en España. El objetivo fue comprender de qué manera estas políticas son apropiadas e implementadas por los actores de la comunidad educativa, identificando las consecuencias que tienen los programas que se derivan de dichas políticas para el entorno escolar y, en concreto, para las trayectorias escolares de los estudiantes. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas y la realización de observaciones, grupos de discusión y análisis de documentos. Los resultados ponen en evidencia el complejo contexto de demandas y tensiones que atraviesan los centros escolares, siendo que, simultáneamente, las políticas educativas contienen elementos que influyen en la exclusión y en la inclusión de los estudiantes. Las conclusiones interpelan a las políticas educativas concebidas y asumidas desde unas supuestas trayectorias escolares teóricas inexistentes sobre las cuales se estructuran respuestas educativas significativamente descontextualizadas.

This article presents the results of an investigation on educational policies and support programs in Spain. The objective was to understand how such policies are appropriated and implemented by stakeholders in the educational community, identifying the consequences that the programs resulting from such policies have for the academic environment, and in particular for students' academic careers. It was implemented using a qualitative approach, through application of interviews and collecting observations, discussion groups, and document analysis. The results place in evidence the complex context of demands and tensions found in schools, given that educational policies simultaneously contain elements that influence exclusion and inclusion of students. The conclusions question educational policies conceived and assumed from inexistent assumed academic careers on the basis of which significantly decontextualized educational responses are structured.

Palabras clave

Política educativa
Programas de apoyo educativo
Mejora educativa
Trayectorias escolares
Inclusión educativa

Keywords

Educational policy
Educational support programs
Educational improvement
Academic careers
Educational inclusion

Recepción: 24 de marzo de 2014 | Aceptación: 27 de mayo de 2014

* Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor docente-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid. Secretario académico del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de dicha universidad. Líneas de investigación: políticas públicas, configuración de trayectorias escolares, evaluaciones externas. Publicaciones recientes: (2015, coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila; (2013, en coautoría con S. Rappoport y M. Sandoval), "La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre educación primaria y secundaria", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 192-206. CE: hector.monarca@uam.es

INTRODUCCIÓN

Los estudios, investigaciones y ensayos sobre política coinciden en definirla como algo complejo y sistémico (Buenfil, 2006; Curcic *et al.*, 2011; Fenwick y Edwards, 2011; Popkewitz y Lindblad, 2000; Ramírez, 2010; Shore, 2010; Vitar, 2006). La transformación epistemológica y metodológica que vienen experimentando las ciencias sociales desde la primera mitad del siglo pasado (Cassirer, 1982; Giddens, 1987), se empieza a reflejar con cierta claridad en el campo de los estudios políticos a partir de los años setenta. Este giro cualitativo, interpretativo y crítico, nos lleva a ver a las políticas como una trama compleja de prácticas, intereses y poderes que busca ofrecer una direccionalidad a la realidad (Almandoz, 2010; Gimeno, 1998), un “tomar parte” en su construcción (Berger y Luckman, 2001; Freire y Macedo, 1989). Lejos de cualquier interpretación marcada por una racionalidad técnica que las presente como un mero ejercicio de diseño y predeterminación de la realidad educativa, algo sobre cuyas limitaciones ya se han ofrecido evidencias suficientes (Apple, 1997; Kemmis, 1993; Monarca, 2009), las políticas se mueven en un amplio campo de intereses y tensiones más o menos evidentes.

De la misma manera, este giro ha mostrado el escaso impacto de los estudios de tipo objetivista que privilegiaban la visión del sistema por encima de los actores (Tenti, 2011), y ha derivado, como se ha dicho, en enfoques cualitativos, interpretativos, que ponen el acento en la interacción de los sujetos como actores clave en la configuración de las realidades. Esto nos ubica en los actuales enfoques etnográficos para el estudio de la realidad social y cultural, recientemente aplicados, de formas más o menos evidentes, al campo de estudio de las políticas públicas (Díaz de Rada, 1996; Ramírez, 2010; Shore, 2010; Rockwell, 2008).

Se llega así a una clara conceptualización de la política como escenario de prácticas de

construcción de lo social, de lo real, en este caso de lo educativo, con una enorme potencialidad para la comprensión de los procesos que se desarrollan en interacción entre las “estructuras” y los “sujetos” (Berstein, 1999; Heller, 2001; Nicastro, 2010). Es también la rehabilitación del individuo como sujeto político, a la vez que de políticas (Freire y Macedo, 1989). En este sentido, existe una importante coincidencia en señalar que es necesario enfocar las políticas desde lo que éstas suponen en la construcción de subjetividades (Tedesco, 2004). Las políticas, entendidas como regulaciones por parte de los gobiernos y las administraciones, que intentan dar direccionalidad a “lo real”, ya sea mediante normativas u otras prácticas o acciones, expresan significados, sentidos, formas de mirar e interpretar el mundo y la educación que son apropiadas de diversas maneras por los sujetos implicados (Buenfil, 2006; Popkewitz y Lindblad, 2000; Ramírez, 2010; Shore, 2010). Nos situamos, así, en una visión procesual de las políticas, donde estos procesos de apropiación, resignificación, interacción y acción que tienen lugar, en este caso, en los centros educativos, forman parte del mismo desarrollo de las políticas, de su misma conceptualización.

Hay coincidencias desde estos enfoques en que “lo real” se configura a partir de múltiples procesos y dinámicas; no sólo, como ofrecen las visiones tecnocráticas, por la acción que desarrollan los gobiernos, las administraciones, los partidos políticos y otros grupos de poder más o menos institucionalizados, desde una lógica jerárquica o vertical (Berstein, 1999; Rockwell, 2008), sino también por otros actores, instituciones, programas y sujetos, que pueden resultar clave, ya no sólo vistos como “aplicadores” de las regulaciones normativas que intentan dar direccionalidad a la realidad, sino como verdaderos agentes mediadores, incluso promotores, de las mismas (Nicastro, 2010; Shore, 2010).

Bajo estos supuestos, se ha considerado apropiado emplear las trayectorias escolares

como un medio para analizar las políticas públicas de apoyo educativo. Las trayectorias escolares son los recorridos reales que realizan los sujetos por el sistema educativo en relación a los recorridos ideales o previstos (Terigi, 2010). La potencialidad del constructo se relaciona con la oportunidad de unir los aspectos estructurales del sistema educativo y social, con los aspectos cotidianos. Asumimos, junto con Almandoz (2010: 55), que las políticas expresan “la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos, cuyo contenido específico es la lucha por dar una direccionalidad a la realidad, para centrarse en el espacio de gestión profesional de la cosa pública”. En este sentido, es posible construir un conocimiento que articula políticas desde el punto de su formulación y su desarrollo, las formas en que los sujetos se apropian de las mismas, y los condicionantes y procesos mediante los cuales las políticas se transforman en programas, prácticas y acciones.

El presente artículo aborda el análisis de las políticas públicas de apoyo educativo a partir de un estudio cualitativo, realizado durante siete años, de una propuesta educativa específica a un grupo de estudiantes. Dicha propuesta combina distintas alternativas legales disponibles: Programa de Educación Compensatoria, Plan PROA (Refuerzo, Orientación y Apoyo) y Programa de Diversificación Curricular, con el objetivo de revertir unas trayectorias escolares devaluadas, próximas al abandono escolar y, en consecuencia, a la exclusión educativa.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOYO EDUCATIVO Y CONDICIONANTES HISTÓRICOS

Los análisis sobre el origen histórico de la escuela contemporánea coinciden en su rasgo diferenciador y elitista (Monarca, 2011a; Parrilla, 2002). Este rasgo histórico ha sido ya suficientemente abordado, y advierte acerca de las huellas que aún perduran en forma de concepciones, rituales, esquemas o prácticas

diversas que condicionan el desarrollo de las políticas. De la misma manera, existe una importante coincidencia en señalar la homogeneidad como otra característica histórica de la organización y funcionamiento del sistema, que contrasta con sus resultados desiguales (Edelstein, 2010; Tenti, 2011; Terigi, 2010). En este sentido, la monocromía y la homogeneidad como rasgos dominantes de las regulaciones normativas y otras prácticas políticas (Terigi, 2010), ofrecen una visión de la realidad que se caracteriza por una serie de atributos formales, supuestamente compartidos, que no dan cuenta de la singularidad de los contextos y de los sujetos de escolarización. Es por esta razón que Edelstein (2010: 141) insiste en la necesaria “reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones”.

Junto con lo anterior, los intentos democratizadores son también evidentes; aunque insuficientes, la formulación de políticas centradas en la igualdad de oportunidades, y las propuestas de una educación comprensiva e inclusiva, son una realidad de hace más de dos décadas en España. Las tendencias democratizadoras avanzaron sobre la escuela fragmentada, elitista. Este proceso democratizador ha supuesto nuevos desafíos al sistema educativo, algunos de los cuales tienen plena vigencia; y al mismo tiempo se lo somete a nuevas o renovadas demandas. Este panorama ubica a la escuela en una tensión permanente entre estas nuevas demandas, los nuevos sujetos de escolarización y ciertas prácticas añejas que aún perduran. Así, las políticas entendidas como “la dimensión de contingencia y apertura que posibilita la decisión individual y colectiva sobre el mundo social y la subversión, incipiente o radical, de sus principios estructurantes” (Vitar, 2006: 27), se mueven en un amplio campo de intereses y tensiones más o menos evidentes.

Las políticas para la inclusión educativa se concretan en un marco más amplio de

políticas que definen un sistema que debe seleccionar y diferenciar. De esta manera, en el funcionamiento diferenciado del sistema educativo coexisten diversas acciones, prácticas y políticas, incluidos los intentos de ciertos centros, programas y profesores (Escudero, 2009; Flecha *et al.*, 2009; Montero y Caballo, 2011; Taylor y Sidhu, 2012). Estas políticas, que llevan ya varias décadas en algunos países, se visualizan con claridad en los esfuerzos constantes por hacer efectivo el derecho a la educación (Egido y Carreño, 2002; Vélaz de Medrano y De Paz, 2010). Estos intentos, sin embargo, siguen moviéndose entre las contradicciones ya mencionadas y las evidencias de que el sistema genera trayectorias escolares inconclusas o con desigual valor formativo. Ante estas evidencias, los Estados empiezan a acompañar las políticas centradas en el derecho a la educación con una serie de políticas compensatorias, de equidad o de justicia social, genéricamente denominadas de “discriminación positiva” o de “acción afirmativa”, que buscan, además de garantizar el acceso, favorecer el “derecho a aprender”. De acuerdo con los autores que hacen referencia a esta temática (Toboso *et al.*, 2012; Urteaga, 2010), es posible sostener que estas políticas son aquellos intentos programáticos que buscan ofrecer o fortalecer determinados apoyos, pedagógicos o de otro tipo, a personas o colectivos ubicados en alguna situación de desigualdad desde el punto de vista de las posibilidades de acceso o aprovechamiento de la educación.

En la actualidad contamos con una gran variedad de estudios sobre este tipo de políticas, tanto en el contexto español como en el internacional: los programas de educación compensatoria de Estados Unidos (Casamayor, 1999), las áreas de educación prioritaria del Reino Unido (Luzón y Torres, 2006), las zonas de educación prioritaria de Francia (Meuret, 1994; Urteaga, 2009; 2010), los programas de educación acelerada de El Salvador (Picardo, 2009) y los territorios educativos de intervención prioritarios de

Portugal (Canário, 2004; Ferreira y Teixeira, 2010). De ellos podemos extraer importantes evidencias para esta investigación: a) son programas que buscan compensar diferencias, por ejemplo, se ofrecen más horas de atención escolar, más recursos, más profesionales u otros nuevos; b) son programas orientados al éxito escolar; c) en la mayoría de estas políticas hay una orientación hacia la mejora de la institución escolar; d) existe coincidencia en la importancia de las respuestas multisectoriales, que abarcan simultáneamente: educación, salud, tiempo libre, trabajo, etc.; e) se valora positivamente la combinación de acciones locales, regionales y nacionales, el trabajo en red, el trabajo con la comunidad o el entorno: padres, asociaciones, entes locales, empresas; f) por otra parte, muchas de ellas sostienen que deben ser focalizadas, ya sea en sujetos o en territorios, o en ambos; g) finalmente, otro aspecto en común es que hay escasas referencias a los aspectos específicos relacionados con la enseñanza, es decir, con la propuesta educativa concreta.

OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes a través de los procesos de mediación que existen entre las regulaciones normativas, otras prácticas de la administración educativa y las acciones que, enmarcadas en proyectos u otras prácticas, despliegan los profesores dentro de las culturas de los centros escolares.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, apoyada en supuestos epistemológicos y metodológicos vinculados a la etnografía, los cuales son especialmente adecuados para la comprensión de los procesos de apropiación y resignificación de las políticas educativas, y su posterior transformación

en acciones educativas localizadas, en este caso, en un instituto de educación secundaria.

En este sentido, la opción de las trayectorias escolares para el estudio de las políticas públicas de apoyo desde una perspectiva etnográfica, ofrece una unidad de análisis que engloba los efectos de las políticas en la configuración de las subjetividades. Es decir, en el sentido que ofrecen Popkewitz y Lindblad (2000), permite analizar cómo los sistemas de razón subyacentes en la normativa, los programas y las acciones, producen las subjetividades, y cómo y por qué se normalizan o naturalizan ciertos rasgos y capacidades de los individuos como universales.

Como ya se dijo, las trayectorias escolares son los recorridos reales que realizan los sujetos por el sistema educativo en relación a los recorridos ideales o previstos (Terigi, 2010). Aunque siempre se trata del recorrido de un sujeto concreto, la trayectoria refleja en sí misma las múltiples prácticas que intervienen en su configuración; ofrece la oportunidad de unir los aspectos estructurales del sistema educativo y social con los aspectos cotidianos: la vida de los centros, los profesores y alumnos, sus acciones y representaciones, sus experiencias vitales y educativas; y ofrece, desde una perspectiva etnográfica, un conocimiento interpretativo.

El estudio de las trayectorias escolares nos permite, así, construir un conocimiento que articula las políticas desde el punto de su formulación y su desarrollo con las formas en que los sujetos se apropian de las mismas y los procesos por los cuales las transforman en acciones; tales acciones se entienden, a su vez, en

su articulación con otras dimensiones y variables que, finalmente, intervienen en la configuración de prácticas que atraviesan, junto con otras prácticas y condiciones sociales y económicas, y la mediación del mismo sujeto pedagógico, las trayectorias escolares. Por otra parte, como sostiene Parrilla (2009), este tipo de estudio nos ofrece también la oportunidad de una comprensión procesual y dinámica de los procesos de exclusión e inclusión.

Participantes

El estudio de las políticas públicas de apoyo educativo se llevó a cabo a través de los programas específicos que de ellas se desprenden; se ubicó en un instituto de educación secundaria de la sierra madrileña (España), y se focalizó la atención en la respuesta educativa que se ha ofrecido durante tres años a un grupo de 15 estudiantes, la cual ha combinado diversos programas y acciones: a) el primer año la “modalidad C” del programa de educación compensatoria;¹ b) durante los últimos dos años el Programa de Diversificación Curricular;² y c) de forma transversal los estudiantes se beneficiaron del Plan PROA³ durante los tres años que duró la respuesta educativa específica.

Técnicas y procedimientos

Se emplearon dos técnicas principales en esta investigación: la entrevista y la observación, las cuales se complementaron con el análisis de documentos y grupos de discusión. La investigación se desarrolló en dos fases claramente diferenciadas en cuanto a sus intenciones (Cuadro 1).

1 Según se expresa en la Resolución del 4 de septiembre del 2000, por la que se organizan las actuaciones de compensación educativa para la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Madrid, esta modalidad corresponde a los grupos específicos de compensación educativa destinada a alumnos que presenten dificultades graves de adaptación al aula, desmotivación y riesgo de abandono.

2 Según la Resolución del 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se organizan estos programas, se presentan de la siguiente manera: a) áreas específicas: ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social; b) tres áreas del currículo común; c) materias optativas.

3 Según las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid para el curso 2010-2011, se organiza en torno a dos líneas principales: el Programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Apoyo y Refuerzo.

Cuadro 1. Síntesis de procedimientos y técnicas

Fase	Temporalización	Situaciones/espacios/aspectos contemplados	Informantes	Técnicas
FASE 1	Año 1: 2º y 3º trimestre del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de evaluación • Reuniones de tutores • Juntas de profesores • Reuniones con equipo directivo • Reuniones de CCP • Reuniones DO • Asambleas de grupo-clase • Normativa • Expedientes/trayectoria escolar previa • Coordinaciones IES/EOEP y colegios 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores en general • Tutores • Equipo directivo: director, jefe de estudio • Orientador • Profesores de apoyo • Tutores primaria • Tutores ESO • EOEP • Padres y madres • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Observaciones • Entrevistas • Grupos de discusión • Análisis de documentos
FASE 2	Años 2, 3 y 4: desarrollo de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de evaluación • Reuniones de tutores • Juntas de profesores • Reuniones con equipo directivo • Reuniones de CCP • Reuniones DO • Asambleas de grupo-clase • Clases de tutoría • Desarrollo de clases • Reuniones plan PROA • Reuniones técnicos ayuntamiento • Reuniones con padres • Programaciones y documentos • Expediente académico • Normativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores del grupo específico/diversificación • Otros profesores • Tutores • Equipo directivo: director, jefe de estudio • Orientador • Profesores Plan PROA • Padres y madres 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Observaciones • Entrevistas • Grupos de discusión • Análisis de actas y documentos

Fuente: elaboración propia.

Fase 1: Centrada en la configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes, antes de la puesta en práctica de los programas y acciones específicos que se han mencionado anteriormente.

Fase 2: Centrada en el desarrollo durante tres años de las acciones específicas tendientes a “reencauzar las trayectorias escolares”.

Análisis de los datos

Los datos recogidos fueron analizados a partir de una lógica deductiva-inductiva-deductiva. De acuerdo con esta lógica, en este caso se partió de un marco teórico que orientó la mirada en la aplicación de las técnicas empleadas y sirvió de eje y guía para acceder al fenómeno estudiado. A partir de allí, se sigue la lógica inductiva, según la cual, la información

recogida es sometida a un proceso de análisis de contenido que da lugar a los conceptos y tramas argumentativas que se exponen en las páginas siguientes.

RESULTADOS

Los resultados se exponen de acuerdo con organizadores conceptuales que se consideraron relevantes en relación al objetivo de la investigación. Se procura ofrecer una lectura no lineal, alejada de las interpretaciones causa-efecto, que “problematiza”, interroga e interpela lo “dicho” y “lo hecho”, en el marco de las culturas de los centros y de las políticas que buscan otorgar una cierta direccionalidad a la realidad educativa.

El proceso de “desligadura”

Nos encontramos en este punto con unos estudiantes “abatidos”; ese parece ser el término que mejor refleja el contenido de sus relatos. En todos los casos estamos ante trayectorias que, en la etapa primaria, no se apartaron significativamente de lo estipulado. Ninguno de ellos repitió dicha etapa, aunque sí hay algún indicio de que el aprovechamiento estuvo por debajo de lo esperado en algunos de ellos, siempre desde el punto de vista de las trayectorias educativas ideales. En cualquier caso, no se encuentran representaciones vinculadas a esta etapa educativa que denote un “alejamiento de lo considerado normal”; sin embargo, en el momento de las entrevistas y registros de esta fase, dos o tres años después de iniciada la etapa de ESO, todos coinciden en lo contrario.

De acuerdo con los relatos de los estudiantes, y también los de sus familias, a partir del acceso a la escuela secundaria se empieza a evidenciar un progresivo alejamiento de las trayectorias escolares esperadas. Tal como se puede ver en las evidencias que surgen de las entrevistas y observaciones, la cultura de la enseñanza secundaria se presenta para los estudiantes como poco o nada comprensiva.

Ya no era como antes. Desde el momento que entré a la ESO me empecé a sentir bastante perdido. Al principio casi no entendía a los profesores. La relación con ellos era muy distinta que en primaria. Lo que más les importaba era dejar claro quién mandaba y, después, que la clase entera esté en silencio escuchando todo el tiempo lo que ellos decían; si entendías o no, eso era otro asunto, ya tenías que arreglártelas como puedas (Alejandro, estudiante).

Aquí se viene a estudiar, ya no es como en primaria. Debemos seguir el programa, y cada vez son más extensos. Ahora los alumnos tienen que aprender lo que es estudiar. Al instituto no se viene a pasarla bien con los amigos o con los profesores, se viene a estudiar. Aunque todos están aquí, los que quieren estudiar y los que quieren molestar; con eso tenemos que contar (Marta, profesora de ESO).

En primaria mi hija no tuvo ningún problema, tenía todo aprobado; pero todo cambió en la ESO. Yo creo que no entendía a la profesora, y eso que al principio lo intentaba de todas las formas. Ya no era como en el colegio y tampoco te daban muchas explicaciones, el instituto ya es algo más serio (Sonia, madre de estudiante).

Estos son sólo unos breves extractos de las entrevistas. Algo similar podemos encontrar en los registros de las observaciones: se percibe una diferencia clara, expresada por los estudiantes, padres y también por el profesorado, entre la etapa de educación primaria y de ESO. Con respecto a primaria, los estudiantes señalan como muy positiva la cercanía de los profesores, caracterizada, según ellos, por el interés evidente que tienen en que aprendan, entre otras cosas. Otro rasgo que destacan positivamente se refiere a la metodología, a la forma de trabajar de los profesores de primaria; los estudiantes insisten en dos aspectos: en que hacían todo lo posible para que

entendieran, y en que la forma de explicar-trabajar les facilitaba la comprensión.

En primaria generalmente entendía a los profesores, y si no los entendía, no tenían ningún problema en explicarlo otra vez. En general ellos se preocupaban de que entiéramos, además, usaban distintas formas de trabajar, no siempre hablar. En secundaria es distinto, los profesores son más distantes, explican más rápido y sólo una vez, además, sólo hablan, no hacen otra cosa; al final siempre desconectan en algún momento, no puedes estar todo el día, las seis horas, escuchando atentamente (María, estudiante).

De acuerdo con las evidencias recogidas, hay que destacar, respecto de los elementos que valoran como positivos de los profesores de primaria, que éstos se transforman en un problema para ellos cuando empiezan la etapa de ESO. Dentro de los aspectos que mencionan los estudiantes, y que se reflejan también en las observaciones, hay tres que destacan por encima del resto:

- a) Un estilo de enseñanza fundamentalmente discursivo, más apropiado para estudiantes de bachillerato que para alumnos de 12 años; algo que choca en parte con la experiencia previa de primaria.
- b) Una regulación del tiempo marcada por la necesidad de acabar el temario, que se refleja en unos ritmos, tiempos y secuencias de actividades y contenidos que un porcentaje de estudiantes no puede seguir. La imagen que la mayoría de los profesores construye sobre lo que tienen que dar y cómo hacerlo se basa en la estructura de la disciplina, el programa, y más específicamente, el libro de texto.
- c) Una relación más bien distante con el profesorado, marcada, según expresan los alumnos, por el desconocimiento

de cómo son ellos y cómo están aprendiendo.

A diferencia de lo que sucede en primaria, en los discursos de los profesores de secundaria podemos apreciar representaciones más claras y evidentes relacionadas con la monocromía y la homogeneización de las prácticas educativas, y de lo escolar en general. Esto se ve reflejado en el valor otorgado al programa escolar y las secuencias, ritmos y tiempos que éste supone, como así también en la estructura de tareas que ocupa el tiempo escolar.

Sé que algunos estudiantes no vienen preparados de primaria para seguir las explicaciones, lamentablemente algunos se “van quedando”. No podemos hacer mucho, tenemos que seguir el programa; si no lo hacemos perjudicamos al resto. Eso es lo que dicen los programas, si viene el inspector, eso es lo que quiere ver, que estamos enseñando lo que corresponde. Lo único que más o menos podemos garantizar es ir en el lugar del programa que corresponde, otra cosa es por dónde van los estudiantes. Toda la presión la tenemos puesta ahí. La verdad es que tiene poco sentido, pero todo el sistema está pensado para trabajar así. Aunque se hable de diversidad y atención a la diversidad, el sistema está pensado para los que siguen el programa, aunque sabemos que una parte se irá quedando atrás (Sergio, profesor).

De acuerdo con la investigación, surge de los relatos y de las observaciones una relación más o menos evidente entre estos rasgos homogéneos de las prácticas de enseñanza y las siguientes actitudes y sentimientos en los estudiantes: aburrimiento, rutinario, desinterés, esfuerzos no reconocidos ni recompensados, falta de disfrute, etc.

La inspección educativa

Otra práctica que aparece marcando tiempos, ritmos y prioridades, hace referencia a la

inspección educativa. En este sentido, se presenta como un actor clave en el proceso de desarrollo de las políticas y, en este caso, de los programas de apoyo educativo. En este aspecto existe bastante coincidencia en la imagen que tienen los docentes de la misma, relacionada fundamentalmente con la de “burocracia” o “burocratización” de la enseñanza. Entienden que la función de la inspección está demasiado sujeta a “la aplicación de la norma”; crítica que se refiere principalmente a dos aspectos: a) que la norma debe ser traducida, o copiada, en documentos que la reflejen; y b) que la norma está demasiado apartada de las realidades cotidianas que ellos deben enfrentar. Por otra parte, la crítica va unida a una demanda de ayuda para contextualizar los procesos de enseñanza. La normativa aparece ante ellos como algo cerrado, “lista para ser aplicada”, y la función de la inspección, así interpretada por ellos, sólo les supone una presión más a su trabajo, en lugar de una ayuda o asesoramiento para la contextualización de la enseñanza.

La administración pone el acento en los programas. Los inspectores, cuando acuden al centro, te piden las programaciones para ver si en ellas hemos reflejado todo lo que la normativa dice. Si es así, lo dan por bueno. No se detienen en lo que sucede en las aulas, lo importante es lo que escribimos en los documentos del centro, eso es lo que tiene valor, así que a eso le tenemos que dedicar un gran esfuerzo (José Antonio, profesor, jefe de departamento).

De acuerdo con la información recogida, esto se visualiza, entre otras cosas, en la gran variedad y cantidad de documentos que tiene que elaborar un centro educativo, lo cual ofrece una visión fragmentada de la realidad educativa, mientras los docentes se tienen que enfrentar a su práctica cotidiana como unidad compleja y abordar simultáneamente una diversidad de aspectos. Según se deduce de los datos, la gran variedad y cantidad de documentos no contribuye a ello: no sólo fragmenta

dicha unidad ofreciendo una visión tecnológica de poca ayuda, sino que se convierte en una verdadera pesadilla burocrática. En este contexto, los documentos que deben elaborar no se aprecian como algo útil por parte del profesorado, sino como algo obligado, algo que se resuelve, con mucha frecuencia, mediante un proceso de “copia y repetición” de la normativa o de documentos de años anteriores.

La “naturalización” de la desigualdad

Por otra parte, de los relatos obtenidos en aquel momento destaca la incredulidad de los estudiantes en sus posibilidades de obtener el título de ESO. Una parte importante de las explicaciones que ofrecieron cuestionan sus propias capacidades para poder hacerlo. Estas visiones también encuentran eco en las representaciones que algunos profesores, incluso sus propias familias, reflejaron en sus discursos y en sus acciones.

Los apoyos educativos anteriores

Finalmente, en la información obtenida en esta fase es posible identificar la presencia de programas o acciones específicos. La mayoría de estos alumnos había recibido ya algún otro tipo de apoyo individualizado en pequeño grupo por parte de la profesora de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje o de compensatoria. Según lo comentado por los estudiantes, y por las mismas evidencias en cuanto a resultados escolares, los logros o efectos de estos programas son más bien pobres. En esta misma línea, las representaciones construidas en torno a los mismos por los estudiantes de este estudio son, en general, poco positivas o neutras. Estos programas aparecen en nuestros relatos como acciones más bien aisladas, es decir, no enmarcadas en un plan de acción concreto y específico. Sin embargo, en términos generales, sí son valorados por los docentes, quienes ven en ellos una forma de “ocuparse” de estos alumnos, reconociendo, a la vez, que ellos no pueden o no saben qué hacer con ellos, o que no es de su competencia.

El desarrollo de la propuesta: de la desligadura a la inclusión

La respuesta educativa objeto de la investigación es el reflejo de las alternativas legales disponibles, materializada en una propuesta educativa desarrollada a lo largo de tres años. Según las entrevistas, la misma tenía un objetivo claro: que todos lograsen obtener el título de ESO y adquiriesen las competencias necesarias para seguir estudiando. Los estudiantes lo expresan con claridad: lo que más valoran de esta propuesta es que “les hizo creer en ellos mismos otra vez”, que “experimentaron por ellos mismos que podían hacerlo”. A la luz de los datos, dos aspectos de estos programas resultan clave: a) el aspecto emocional y relacional; y b) el aspecto centrado en el logro académico, ambos interrelacionados. Las evidencias obtenidas, por otra parte, muestran una estrecha relación de estos dos aspectos con el profesorado implicado.

Yo daba todo por perdido, venía al instituto porque era obligatorio, pero ya había dejado de intentarlo, había abandonado por dentro. Cuando empecé en el programa pensé que iba a ser como todo lo demás, como todo lo anterior, pero me fui dando cuenta de que los profesores querían que aprendamos, eso era lo primero, había una buena relación, de respeto y preocupación, a partir de ahí, todo fue cambiando. No sé bien cómo, pero terminé aprobando, y con el título de la ESO (Ramón, estudiante).

La verdad que estoy muy agradecida a esta oportunidad que he tenido. Yo iba a dejar los estudios, tenía tantas materias suspendidas de primero y segundo que era imposible seguir adelante. Anímicamente ya no podía, iba a clases sin ganas, totalmente desmotivada, incluso enfadada con todo y con todos. Cuando me propusieron entrar al programa yo no quería, me convencieron los profesores y mis padres. Ahora no me arrepiento, fue una de las mejores

experiencias que tuve, como alumna y como persona. Terminé la ESO, pero sobre todo, empecé a creer que yo podía estudiar (Sara, estudiante).

Otro aspecto importante que surge de las evidencias, es que desde el inicio la propuesta fue visualizada como un proyecto a mediano plazo que se articuló en torno a un claro análisis de las posibilidades que ofrecía la legislación vigente, la cual contempló, como se explicó, los grupos específicos, en el primer año, y los grupos de diversificación en el segundo y tercero. Durante los tres años la propuesta fue enriquecida y complementada por el Plan PROA. Los resultados finales son la suma de todos estos esfuerzos.

Nosotros nos tomamos estos programas como una verdadera oportunidad para los alumnos, eso es lo que queremos. Por eso, tomamos todo lo que hay en la ley y lo concretamos en una propuesta con un sentido global: que los alumnos recuperen la confianza, que aprendan y, desde luego, que obtengan el título de la ESO, porque de esa manera, si lo desean, pueden seguir estudiando. Así que, la ley la adaptamos, le damos la forma necesaria para conseguir lo que deseamos. Lo importante es que, aunque la ley que se refiere a estos programas es muy dispersa, nosotros le damos un sentido global, unificado; incluso el Plan PROA cumple un papel muy importante dentro de los objetivos que tenemos (Rafael, orientador).

El último programa mencionado aparece muy valorado por profesores, estudiantes y, muy especialmente, por las familias. Las políticas de apoyo externo a la escuela, los Programas de Compensación Externa o los de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA), según las denominaciones de cada momento, aparecen como un “refugio” para estas necesidades. En esta investigación en

concreto, según las evidencias encontradas, se puede afirmar que estos programas han supuesto un importante apoyo en sus dos líneas principales: social y educativa. Los estudiantes encontraron aquí un espacio propicio para profundizar en ciertos contenidos escolares o para poder desarrollar ciertas competencias, como así también, para poder estar con otros compañeros. En cualquier caso, hay que resaltar que, de acuerdo con los relatos obtenidos, el buen funcionamiento de estos programas, en relación a estos alumnos en concreto, se debió también a otra serie de factores identificados: 1) objetivos de trabajo claramente definidos en el marco de un proyecto, al margen de tareas aisladas; 2) una coordinación semanal con el orientador del centro con el fin de precisar los aspectos necesarios a focalizar y hacer de nexo con el resto de profesores; y 3) una evaluación continua del desarrollo del programa. En relación a estos tres aspectos, fue importante, según comentó la persona encargada de este programa en una de las ocasiones, que los estudiantes y las familias vieran la implicación y el seguimiento por parte del instituto en estas tareas.

La norma hay que tomarla siempre como lo que es, nunca te va a solucionar nada, no te da nada hecho, sólo te ofrece una especie de “permiso” para hacer ciertas cosas. La aprovechamos, le damos forma, la transformamos en programas y acciones reales. La verdad que los mismos que hacen estas leyes hacen las otras. A veces entre ellas no hay coherencia, a veces, unas son parches de las otras. De todos modos, la realidad se construye también aquí, en el día a día; más allá de lo que digan las leyes, aquí se logran o no las cosas, y para ello hay que ser muy creativo (Rafael, orientador).

Según se ha podido ver, la configuración de la propuesta en su conjunto ha sido posible por: una interpretación flexible y creativa de la norma, un convencimiento de que la escuela

tiene una responsabilidad en la calidad de los resultados y que puede mejorarlos, y una fuerte implicación de orientadores, equipo directivo y un grupo de profesores, de forma colaborativa. Fue clave una idea inicial: “todos tenían que tener éxito”, y que se haría todo lo posible para que esto así fuera. En este sentido, según la información recogida, el éxito se visualizó como: a) bienestar emocional y social: fortalecer su autoestima y ofrecer una imagen positiva centrada en las fortalezas de los estudiantes; b) algo que se puede conceptualizar como “bienestar educativo”: que exista una experiencia real de aprendizaje y que todos puedan aprender; que se pueda disfrutar de la enseñanza y del aprendizaje, siendo éste un objetivo clave; que todos experimenten el “éxito” y el “placer” por aprender; c) una concepción cooperativa del aprendizaje: todos son importantes, todos pueden recibir y dar ayuda, respeto por los ritmos, niveles e intereses diversos; d) una tutoría fuerte, asumida por los dos orientadores durante el primer año de la propuesta; e) coordinaciones constantes e intensas a varios niveles: profesorado, orientadores, equipo directivo, familias y profesores del Plan PROA, unidas a una visión clara de la necesidad del trabajo en red, de una actuación coordinada y simultánea desde diversos ángulos.

CONCLUSIONES

En esta investigación se ha podido apreciar el papel de determinada concreción de programas de apoyo educativo en relación a los procesos de desafiliación (Castel, 2004), desligadura (Autés, 2004) e inclusión, fundamentalmente con respecto a este último proceso. Los análisis realizados en este artículo interpelan de alguna manera a la política educativa en general. En un marco de educación inclusiva, ésta debe estar claramente orientada a todos los estudiantes y debe ofrecer en sí misma una visión de normalidad de la diferencia y la diversidad, no como excepción. Este aspecto

resulta clave para “romper” con la generación de etiquetas innecesarias que, en ocasiones, todas estas políticas de “discriminación positiva” ofrecen. Generar políticas traducidas en programas o acciones diferenciados para unas u otras trayectorias tiene consecuencias en la construcción de las representaciones y de la acción pedagógica. Se ha podido ver que una de estas consecuencias es actuar de forma principalmente homogénea mientras no se aprecia un desvío significativo de las trayectorias teóricas o ideales (Terigi, 2010); esto, por paradójico que pudiera parecer, va generando o reforzando diferencias ya existentes en la estructura social y en las propias trayectorias de los estudiantes.

La acción pedagógica que hemos podido evidenciar contiene aspectos que son deseables en toda enseñanza, no sólo en programas específicos de estas características: se aprecia una importante contextualización de la enseñanza, la misma se refiere tanto a la “localización de los saberes” como a la adecuación a diversas situaciones y rasgos de los sujetos de aprendizaje; se relaciona, por tanto, con una alteración de esa monocromía mencionada en páginas anteriores. Éste es un rasgo de los programas de apoyo educativo en general; así fueron concebidos y desarrollados, como un ajuste importante a las características de estos estudiantes. Sin embargo, hay un aspecto de lo mencionado que llama la atención sobre esta forma de proceder: a partir del análisis de la información y de los datos se puede afirmar que estos programas funcionan como un “paraguas” bajo el cual es posible realizar todo aquello que es necesario para que los alumnos aprendan. Se aprecia una considerable coincidencia entre los profesores entrevistados en cuanto a “ofrecer oportunidades para el éxito escolar”. Esto supone alterar tiempos, ritmos, secuencias, metodologías y organización del aula (en general, el orden que la enseñanza tiene para los docentes fuera de estos programas) (Edelstein, 2010; Gimeno, 2000; Tenti, 2011; Terigi, 2010); y, sobre todo, el valor que estos componentes tiene para ellos.

De esta evidencia surge un claro interrogante, una interpelación a la monocromía del sistema: lo que se ve como una solución válida a un supuesto alejamiento de las trayectorias teóricas, en este caso transformado en un programa de apoyo educativo, es visto como un problema si se hace en otro momento, antes de que se confirme el supuesto desvío, o si se realiza con otros sujetos en quienes no se ha visto reflejada dicha situación. Así, las respuestas ajustadas al sujeto y al contexto de aprendizaje quedan reservadas para situaciones excepcionales; mientras no se confirme este hecho, se mantiene la respuesta homogénea, con saberes y experiencias “deslocalizadas”, y con prácticas que tienen efectos claros en la configuración de las trayectorias escolares de determinados estudiantes. En consecuencia, un efecto no deseado de estas políticas es que sirvan de “paraguas”, en el sentido de que sólo se hacen determinadas cosas bajo ellas, mientras por fuera todo permanece más o menos como siempre.

Sin embargo, más allá de esta constatación, que concuerda con muchas otras investigaciones ya mencionadas a lo largo del artículo, el estudio de las políticas de apoyo educativo en relación a la configuración de las trayectorias escolares, nos permite concluir que, en el funcionamiento actual del sistema educativo, éstas son necesarias y tienen impactos positivos en trayectorias concretas.

La perspectiva metodológica elegida ha permitido construir una visión de las políticas, reflejadas a través de la configuración de unas determinadas trayectorias escolares, tomando para ello todos los procesos de mediación, apropiación, resignificación y acción que se ubican entre las regulaciones normativas y otras prácticas de la administración educativa, los centros educativos y los docentes. Dentro de los aspectos a destacar podemos mencionar los siguientes:

- a) Las trayectorias escolares se configuran por múltiples prácticas, acciones,

situaciones y vivencias, no sólo educativas o escolares.

- b) Dentro de éstas, las que tienen que ver con los docentes ocupan un lugar relevante, en cuanto a lo específicamente educativo (Monarca, 2011b; Monarca *et al.*, 2012). Son relevantes, desde este punto de vista, las representaciones y acciones que despliegan. Estas representaciones no siempre forman parte de un cuerpo coherente que unifique sus sentidos; esto da lugar a combinaciones complejas de ideas y prácticas que pueden tener rasgos contradictorios. En cualquier caso, el docente siempre será un mediador clave de las regulaciones normativas; cualquier política será reinterpretada por ellos y ubicada en unas coordenadas espacio-temporales específicas.

- c) Las culturas de los centros son el primer contexto donde las políticas son recibidas y ubicadas en su red de significados, tradiciones y prácticas. Cuando las políticas se reducen a regulaciones normativas, chocan frontalmente con esta realidad; cuando además estas regulaciones quedan reducidas a una “racionalidad tecnológica de aplicación”, pasan a ser un “elemento burocrático”, de escaso valor para las regulaciones que intentan dar algún tipo de direccionalidad a la realidad. Destacan aquí las culturas participativas y la construcción de consensos sobre la actuación del profesorado. En este caso, los programas desarrollados han sido sostenidos por un trabajo intenso y coordinado por parte del profesorado.

REFERENCIAS

- ALMANDOZ, María Rosa (2010), “Las lógicas de las decisiones políticas en educación”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 53-61.
- APPLE, Michael (1997), *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- AUTÉS, Michel (2004), “Tres formas de desligadura”, en Saül Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa, pp. 15-59.
- BERGER, Peter y Thomas Luckman (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERSTEIN, Basil (1999), “Vertical and Horizontal Discourse: An essay”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 157-173.
- BUENFIL, Rosa (2006), “Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación”, en Ana Vitar (coord.), *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 53-88.
- CANÁRIO, Rui (2004), “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, *Perspectiva*, vol. 22, núm. 1, pp. 47-77.
- CASAMAYOR, Fernando (1999), “Regulación de la educación compensatoria en España”, *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, núm. 7, pp. 97-122.
- CASSIRER, Ernst (1982), *Las ciencias de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTEL, Robert (2004), “Encuadre de la exclusión”, en Saül Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa, pp. 56-86.
- CURCIC, Svjetlana, Susan Gabel, Virginia Zeitlin, Shannon Cribaro-Difatta y Carmel Glarner (2011), “Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 117-133.
- DÍAZ de Rada, Ángel (1996), *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.
- EDELSTEIN, Gloria (2010), “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 139-152.
- EGIDO, Inmaculada y Miryam Carreño (2002), “Tendencias pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX”, en Miryam Carreño (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Síntesis Educación, pp. 131-158.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2009), “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”, *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 108-141.
- FENWICK, Tara y Richard Edwards (2011), “Considering Materiality in Educational Policy:

- Messy objects and multiple reals”, *Educational Theory*, vol. 61, núm. 6, pp. 709-726.
- FERREIRA, Isabel y Ana Teixeira (2010), “Territórios educativos de intervenção prioritária”, *Sociologia: Revista da Sociologia da FLUP*, vol. 20, pp. 331-350.
- FLECHA, Ainhoa, Rocio García, Aitor Gómez y Antonio Latorre (2009), “Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed”, *Cultura y Educación*, vol. 21, núm. 2, pp. 183-196.
- FREIRE, Paulo y Donaldo Macedo (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GIDDENS, Anthony (1987), *Nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIMENO, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- GIMENO, José (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- HELLER, Ágnes (2001), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- KEMMIS, Stephen (1993), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- LUZÓN, Antonio y Mónica Torres (2005), “Las políticas de igualdad de oportunidades en Francia y Reino Unido: una mirada global, una lectura local”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 14, núm. 6, pp. 1-16.
- MEURET, Denis (1994), “L’efficacité de la politique des zones d’éducation prioritaire dans les collèges”, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 109, pp. 41-64.
- MONARCA, Héctor (2009), *Los fines en educación*, Madrid, Narcea.
- MONARCA, Héctor (2011a), “La escuela fragmentada”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 57, pp. 203-215.
- MONARCA, Héctor (2011b), “El pensamiento didáctico”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 17, pp. 103-115.
- MONARCA, Héctor, Soledad Rappoport y Antonio Fernández (2012), “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-62.
- MONTERO, Pablo y Caballo Belén (2011), “La cooperación educativa en el territorio: un estudio de la Euroregión Galicia-Norte de Portugal”, *Cultura y Educación*, vol. 23, núm. 3, pp. 431-443.
- NICASTRO, Sandra (2010), “La cotidianeidad de lo escolar como expresión política”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 211-224.
- PARRILLA, Ángeles (2002), “Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- PICARDO, João (2009), *Educación acelerada. El Salvador*, Madrid, OEI.
- POPKIEWITZ, Thomas y Sverker Lindblad (2000), “Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 5-44.
- RAMÍREZ, María Clemencia (2010), “La antropología de la política pública”, *Antípoda*, núm. 10, pp. 13-17.
- ROCKWELL, Elsie (2008), “Huellas del pasado en las culturas escolares”, en María Isabel Jociques y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, pp. 275-306.
- SHORE, Cris (2010), “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas”, *Antípoda*, núm. 10, pp. 21-49.
- TAYLOR, Sandra y Sidhu Ravinder (2012), “Supporting Refugee Students in Schools: What constitutes inclusive education?”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 39-56.
- TEDESCO, Juan Carlos (2004), “Igualdad de oportunidades y política educativa”, en Juan Eduardo García-Huidobro (ed.), *Políticas educativas y equidad*, Santiago de Chile, UNICEF, pp. 59-68.
- TENTI, Emilio (2011), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TERIGI, Flavia (2010), “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 99-110.
- TOBOSO, Mario, Miguel Ferreira, Eduardo Díaz, Matilde Fernández-Cid, Nuria Villa y Concepción Gómez (2012), “Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas”, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 1, pp. 279-295.
- URTEAGA, Eguzki (2009), “Las políticas de discriminación positiva”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 146, pp. 181-213.
- URTEAGA, Eguzki (2010), “Las políticas de discriminación positiva en Francia”, *Papers: Revista de Sociología*, vol. 95, núm. 1, pp. 157-179.
- VÉLAZ de Medrano, Consuelo (2008), *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas*, Madrid, Fundación Carolina/Siglo XXI.
- VÉLAZ de Medrano, Consuelo y Ana Belén de Paz Higuera (2010), “Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 17-30.
- VITAR, Ana (2006), “Las políticas y lo(s) político(s)”, en Ana Vitar (coord.), *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 25-49.

La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile

SERGIO MARTINIC* | MARCO VILLALTA**

En este artículo se analiza el uso del tiempo en la sala de clases de docentes en establecimientos con jornada escolar completa (JEC) según asignatura, administración del establecimiento y rendimiento en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). El diseño del estudio es descriptivo-analítico y analiza videos de tres clases consecutivas de 13 profesores de Matemáticas y Lenguaje de enseñanza básica en establecimientos públicos y privados. Se observa que los profesores de establecimientos con más de ocho años en JEC y altos puntajes en SIMCE entregan más instrucciones de procedimientos, exponen con mayor frecuencia contenidos instruccionales durante la clase y dedican menos tiempo a disciplinar a los estudiantes. Se demuestra que los años de implementación de JEC tiene un efecto positivo en la organización de la clase y en el tiempo dedicado a contenidos y tareas instruccionales.

This article analyzes the use of time in the classroom by teachers in full-day school (FDS) establishments, based on subject matter, administration of the establishment, and performance on the Educational Quality Assessment System (Spanish acronym SIMCE) test. The design of the study is descriptive-analytic and videos are analyzed from three consecutive lessons with 13 teachers of Mathematics and Basic Level Language in public and private establishments. We observe that teachers in establishments with more than 8 years in FDS programs and high SIMCE scores give more procedural instructions, present instructional content more frequently in class, and spend less time disciplining students. It is show that years implementing FDS programs have a positive effect on class organization and on time spent on content and instructional tasks.

Palabras clave

Uso del tiempo
Interacciones profesor-alumno
Jornada escolar completa
Cultura escolar
Tiempo y aprendizaje

Keywords

Time use
Student-teacher interaction
Full-day school
School culture
Time and learning

Recepción: 30 de enero de 2013 | Aceptación: 11 de marzo de 2013

* Antropólogo y doctor en sociología, Facultad de Educación. Profesor asociado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: cultura escolar, evaluación y políticas educativas. Publicación reciente: (2012), "Emergent Evaluation and Educational Reforms in Latin America", *New Directions for Evaluation*, núm. 134, pp. 17-28. CE: smartini@uc.cl

** Psicólogo, doctorado en Ciencias de la Educación. Profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile. Líneas de investigación: interacción didáctica, aprendizajes y cultura escolar. Publicación reciente: (2013, en coautoría con S. Martinic), "Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente", *Universitas Psychologica*, vol. 12, núm. 1, pp. 221-233. CE: marco.villalta@usach.cl

INTRODUCCIÓN¹

El objetivo de este artículo es analizar el uso del tiempo en la sala de clases de profesores en establecimientos de enseñanza básica que han extendido su horario de clases según la política de *jornada escolar completa* (JEC) definida por el Ministerio de Educación de Chile.

Esta política asume que la extensión horaria aumenta las oportunidades de aprendizaje, particularmente de los alumnos de los sectores más pobres y que asisten a las escuelas subvencionadas del país (Cox, 2005). En coincidencia con los resultados de diversos estudios se afirma que los aprendizajes dependen, fundamentalmente, de la calidad de las interacciones pedagógicas y del tiempo que los estudiantes dedican a tareas instructivas en la sala de clases y en el establecimiento.

En efecto, una amplia evidencia demuestra que la formación del profesor, la relación pedagógica, la disciplina y el clima del aula, entre otras variables, tienen una fuerte incidencia en los aprendizajes (Creemers, 1994; Brunner y Elacqua, 2006; Slavin, 1996; Creemers *et al.*, 2007; Murillo, 2007; UNICEF, 2005; Wubbels y Brekelmans, 2005; Mercer, 2008).

Al interior de estos procesos, la gestión del tiempo y la distribución del mismo en tareas instruccionales, entre otros, son claves para el logro de resultados de calidad (Levin 1983; Metzker, 2003; Karampelas, 2005; Abadzi, 2009; Eren y Millimet, 2007). Tener más o menos tiempo, y un buen uso pedagógico del mismo, hace la diferencia en cuanto a la calidad de las oportunidades, en la motivación de los estudiantes y en los resultados de aprendizaje (Bellei, 2009; Eren y Millimet, 2007; Burns y Wagner, 2008; Strasser *et al.*, 2009; Camburn y Han, 2011; OECD, 2011).

El uso y ampliación del tiempo en las escuelas ha sido objeto de debate público y de políticas en los países preocupados por la calidad de los aprendizajes. En los Estados Unidos, en

Europa y en varios países de América Latina se han emprendido reformas que implican aumentar el tiempo de clases en horas o días del año escolar, con el fin de que los estudiantes tengan más exposición a los aprendizajes (Tenti, 2010; Silva, 2011; Redd *et al.*, 2012).

En el año 1997, en Chile, se aprobó la Ley de Jornada Escolar Completa, que aumentó en un 30 por ciento las horas de clase en la enseñanza básica y media del país. Con esta política, los establecimientos subvencionados públicos y privados alcanzaron un total de 1 mil 100 horas anuales cronológicas de clases desde 3° a 8° básico, superando la media de los países de la OECD. La incorporación ha sido gradual; en el año 2012, cerca de 90 por ciento de los establecimientos subvencionados se encontraban adscritos a este régimen de jornada escolar (Cox, 2005; Brunner y Elacqua, 2006; Valenzuela, 2006).

Existe una amplia discusión sobre los efectos que tiene el tiempo en los aprendizajes; para analizar la escala o niveles de estos efectos, algunos autores utilizan la imagen de una pirámide invertida: en la base superior se encuentran las unidades macro de tiempo (total de días y horas de clases en el año escolar), en el centro el tiempo asignado a actividades curriculares (horas por sector de aprendizaje) y en el vértice invertido de la pirámide, el tiempo instruccional y comprometido para el aprendizaje en la sala de clases (Aronson *et al.*, 1999; Metzker, 2003).

A nivel macro, las relaciones entre días y horas de clase y aprendizaje tienden a ser más fuertes que a nivel micro o de la sala de clases, donde el efecto tiempo está mediado por otros factores tales como realización efectiva de las clases, cantidad de tiempo dedicado a la instrucción, trayectoria de los estudiantes y otras que son propias del desempeño docente y de las interacciones pedagógicas en la sala de clases (Delhaxhe, 1997; Cameron *et al.*, 2005; Abadzi, 2009).

1 Estudio auspiciado por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile FONDECYT N° 1110601. Asistentes de investigación: Patricia Arguelles, Maribel Calderón, Sandra Rojas, Elsa Rodríguez y Héctor Cabezas.

En Chile se ha demostrado que la ampliación del tiempo escolar a nivel macro tiene impacto en los aprendizajes. Un estudio del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE)² constata que los establecimientos con más de cinco años de jornada escolar completa mejoran en 5 puntos en promedio (SIMCE, 2009). Estudios basados en experimentos naturales confirman estas relaciones positivas y constatan que la implementación de la JEC tiene un impacto positivo en el logro académico, que se traduce en un incremento de los puntajes SIMCE entre 2 y 8 puntos en Lenguaje, y entre 0 y 6 puntos en Matemáticas (Valenzuela, 2005; García, 2006; Bellei, 2009).

Sin embargo, existen pocos estudios que analicen el uso del tiempo a nivel micro, o de la sala de clases, y el impacto que éste tiene en los aprendizajes. Las evaluaciones de la JEC realizadas hasta la fecha han analizado la organización del tiempo en el establecimiento sin observar los cambios que ha producido esta política en la sala de clases (DESUC, 2001; 2005).

La ampliación de la jornada escolar ofrece una oportunidad para realizar cambios en la organización del tiempo en el establecimiento y en la sala de clases; sin embargo, la posibilidad de hacerlo es difícil, particularmente en las escuelas del sistema público o municipal. El tiempo es un elemento clave en la cultura escolar que clasifica y jerarquiza las materias según la distribución horaria: a los profesores según las horas de contrato; a los niños según sus ritmos de aprendizaje; y estructura las relaciones entre la escuela y la vida cotidiana de profesores y familias, entre otros (Vercellino 2012). Pero, por otra parte, el tiempo es también un recurso que puede ser gestionado con distinto grado de flexibilidad según los objetivos, métodos pedagógicos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Husti, 1992; Roth *et al.*, 2008). Esta es la hipótesis en la cual se basa la política de extensión de la jornada escolar en Chile.

OBJETIVOS DEL ARTÍCULO

El objetivo de este artículo es analizar el uso del tiempo en la sala de clases por parte de profesores de Lenguaje y Matemáticas en ocho establecimientos con jornada escolar completa. Para ello se describirán las intervenciones de los profesores en el contexto de la sala de clases y el uso del tiempo en actividades instruccionales y regulativas. Por otra parte, se explorarán las relaciones de estas intervenciones con la dependencia administrativa del establecimiento, con los resultados en las pruebas SIMCE de matemáticas y lenguaje, y con los años de implementación de la jornada escolar completa.

MARCO CONCEPTUAL

Gran parte de la investigación sobre el tiempo y el aprendizaje se ha basado en el modelo de J.B. Carroll (1963). Este autor propone que el grado de aprendizaje de una tarea está en función de la relación existente entre la cantidad de tiempo que ocupa realmente el estudiante en ella, y el tiempo necesario para aprender. La condición de esta hipótesis es que debe existir una buena relación entre el tiempo disponible y el tiempo necesario para aprender, y que ello depende, por ejemplo, de la motivación de los estudiantes, del compromiso con la tarea y de la calidad de la enseñanza de los profesores, entre otros (Bloom, 1975; Berliner, 1985; Pereyra, 1994; Delhaxhe, 1997).

La importancia de este modelo es que centra la atención en los alumnos y sus aprendizajes. Para este enfoque, la modificación del calendario escolar o del número de horas de enseñanza son variables macro que no dependen de los profesores (Slavin, 1996; Redd *et al.*, 2012). La calidad de la enseñanza y el tiempo comprometido por el estudiante, en cambio, es una variable controlada por el profesor y tiene una influencia directa en el rendimiento.

2 SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Se aplica todos los años en diferentes niveles y sectores de aprendizaje (www-simce.cl).

Las evidencias sugieren que el tiempo y compromiso que tiene el estudiante con las tareas instructivas en la sala de clases es predictivo del rendimiento escolar que éste tendrá en la misma materia (Bloom, 1975; Delhaxhe, 1997; Wubbels y Brekelmans, 2005; Bellei, 2009).

Existen distintos conceptos de tiempo relacionados con las grandes tradiciones teóricas de la investigación social. Por un lado los objetivistas, y por otro los subjetivistas, distinguen el tiempo como *cantidad* del tiempo y como *significado* (Friese, 1997; Vázquez, 2007). El tiempo objetivo es un tiempo *monocrónico*, externo e instrumental, que puede aumentar o disminuir. El tiempo subjetivo, en cambio, es *poli-crónico* y producto de las experiencias y de los sentidos construidos por los sujetos en su contexto social (Hargreaves, 1992). En este caso, se trata de una realidad contextual y es resultado de la construcción social de la sociedad y sus instituciones (Husti, 1992; Orlikowski y Yates, 2002; Vázquez, 2007). Erickson (2004) utiliza los términos griegos *kronos* y *kairos* para dar cuenta de estas distinciones, que separan los tiempos continuos y externos de los tiempos discontinuos, percibidos como eventos particulares, donde el tiempo adquiere un contenido y un sentido especial. Estas diferencias son importantes para el análisis de las secuencias de tiempo y ritmo de la conversación en la sala de clases.

Autores como Bourdieu (1997) y Giddens (1998) ayudan a pensar el problema integrando las dimensiones objetivas y subjetivas en las prácticas e interacciones de los sujetos. Así entonces, en el contexto de la sala de clases existen límites y estructuras temporales que responden al orden social y escolar definido fuera del aula y de sus interacciones (Sarangi, 2004). Pero, al mismo tiempo, profesores y alumnos, en tanto agentes que interactúan, pueden mover estos límites y crear nuevas estructuras temporales respondiendo a las expectativas, conocimientos y creencias activadas al interior del contexto de la sala de

clases (Mondada, 2004; Vasquez, 2007). De este modo, el tiempo escolar puede considerarse simultáneamente como una realidad objetiva, o *tiempo de la escuela*, y como una realidad cultural, subjetiva o *tiempo en la escuela* (Breuer y Schreier 2007; Araujo, 2008).

Las estructuras de tiempo escolar, la organización del horario y la distribución de las materias pueden aumentar o disminuir según definiciones de las políticas y de las instituciones; sin embargo, el tiempo efectivo expresado en términos de días y horas de clases realizadas varía mucho de acuerdo a las realidades sociales y a las situaciones particulares que viven los establecimientos y el profesor en la sala de clases. El ausentismo docente, la asistencia de los estudiantes y los conflictos sociales, entre otros, son factores que inciden en el tiempo instruccional efectivo en el establecimiento (Abadzi, 2007; Tenti, 2010).

La escuela debe administrar el tiempo como un recurso escaso. A través del horario se establece una relación entre tiempo y materias y, al mismo tiempo, se controlan y jerarquizan las prácticas e interacciones de profesores y alumnos. El tiempo es, desde esta perspectiva, objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela (Vázquez, 2007).

A nivel micro, en la sala de clases existen estructuras temporales que permanentemente son negociadas y redefinidas en el contexto de integración. Los tiempos de inicio, desarrollo y cierre, o los tiempos instruccionales y regulativos son diferentes entre los profesores, sectores de aprendizaje y nivel educativo, entre otros. Existen tiempos altamente institucionalizados y que son difíciles de cambiar, y otros más moldeables o resignificados en la contingencia de la interacción pedagógica en el aula (Orlikowski y Yates, 2002; Araujo, 2008). La clase tiene distintos eventos de tiempos, unos más estructurados que otros, que actúan como “cronotopos” y marcan giros en el lenguaje, las prácticas y las relaciones de profesores y alumnos en la interacción de la sala

de clases (Bloome *et al.*, 2009). Estas secuencias o eventos de tiempos serán objeto particular de nuestro análisis, en tanto se estudiarán su frecuencia y duración en el tiempo cronológico de la clase.

Esta experiencia de tiempo, situada y en interacción, conduce a la construcción de representaciones, sistemas de referencias, cuadros y “*scripts*” temporales que regulan el uso del tiempo, y que orientan y coordinan la interacción de los sujetos con los demás (Maurice y Allégre, 2002).

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio analítico-descriptivo de casos múltiple, con uso de métodos cualitativos y cuantitativos, específicamente estadísticos no paramétricos, para analizar la dependencia entre categorías nominales. Se siguió un procedimiento cualitativo para la construcción y validación de categorías y, una vez aplicadas las categorías al conjunto de clases observadas y registradas en video, se realizó un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos.

Participantes

Los casos se seleccionaron según los propósitos del estudio, cuidando las diferencias o contrastes entre ellos y la accesibilidad o disposición de los sujetos (Silverman, 2006; Stake, 2007). Los establecimientos educativos son todos de la Región Metropolitana de Santiago, seleccionados según: a) tipo de administración del establecimiento: municipalizada/particular subvencionada; b) años de jornada escolar completa (JEC), donde *alta*, es igual a ocho años o más, y *baja* es igual a cuatro años o menos; c) logros de rendimiento escolar según resultados del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) 2010 de Chile; y d) nivel escolar de las aulas observadas: 8° básico. En cada establecimiento se invitó a dos profesores de las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas con más de tres años de experiencia y disposición a ser filmados. No se lograron estas condiciones en el caso de Matemáticas en tres establecimientos. El total final de casos observados es de 13 profesores. En la Tabla 1 se presentan las características de los establecimientos, los tiempos observados y los videos registrados.

Tabla 1. Características de establecimientos y tiempos observados de profesores

Casos	Establecimientos (n=8)			Tiempos filmados de profesores					
	Dep.	JEC	SIMCE	Lenguaje (n=8)		Matemáticas (n=5)		Total	
				hp	h	hp	h	hp	h
1	1	2	2	2	1			2	1
2	2	1	1	2	1	5	4	7	5
3	1	1	1	4	3	4	3	7	6
4	2	2	2	5	4	5	4	10	7
5	1	2	2	5	4			5	4
6	1	2	1	5	4	4	3	9	7
7	2	1	2	4	3			4	3
8	2	2	1	6	4	4	3	10	7
Total	8	8	8	33	24	23	17	56	41

Dependencia administrativa (Dep): 1=municipal, 2=particular subvencionado; años JEC: 1=bajo, 2=alto; SIMCE: 1=bajo, 2=alto; tiempos: hp=hora pedagógica, h=hora cronológica.

Fuente: elaboración propia.

Se filmaron videos de tres clases consecutivas de cada uno de los profesores participantes con el fin de conocer el trabajo continuo en una unidad temática del currículo. El tiempo total de horas filmadas es de 41 horas cronológicas (aproximadamente 56 horas pedagógicas de 45 minutos cada una).

Procedimiento y método de análisis

Asumimos una perspectiva sociocultural de análisis que entiende las interacciones en el aula como prácticas comunicativas culturalmente situadas (Mercer, 2008; Planas y Edo, 2008). Las interacciones profesor-alumnos descansan en conversaciones, organizadas en función de reglas y contenidos instruccionales, conducidas por el profesor (Haneda, 2009; Forero, 2008).

Como método de descripción aplicamos categorías del análisis de conversaciones (Kerbrat-Orecchioni, 1998; Tusón, 2002; Briz, 2006). Para la descripción de las conversaciones se define como unidad de análisis las intervenciones o turnos de habla reconocidos por el otro (Briz, 2006). Se trata, por ejemplo, de preguntas o instrucciones que el profesor dirige a los estudiantes, o bien de respuestas o preguntas que el alumno dirige al profesor. Las intervenciones forman parte de una unidad mayor llamada intercambios, los cuales se integran, a su vez, en secuencias o fases de la clase organizadas en función de tareas o de actividades típicas de profesores y alumnos en el contexto de la sala de clases. En este artículo nos concentraremos en las intervenciones de profesores y en las secuencias de tiempo que organizan el trabajo con sus alumnos.

Las clases tienen una estructura y ésta se ha segmentado en cinco secuencias de tiempo denominadas pre-inicio, inicio de la lección, desarrollo, cierre pedagógico y cierre. En estas secuencias se realizan los intercambios entre profesores y alumnos a través de

intervenciones que son observadas y registradas cada 10 segundos.

En las condiciones reales de una sala de clase, la interacción del profesor con sus alumnos es continua; por ello, para aproximarse a esta condición se optó por un procedimiento de observación continuo, realizando marcas cada 10 segundos a lo largo de la clase. Esta es una unidad de tiempo constante que permite estimar la proporción real de tiempo ocupado en las intervenciones observadas de profesores y alumnos. Este procedimiento permite tener una medida exacta de la duración y de la frecuencia de cada una de las categorías que dan cuenta de los contenidos de las intervenciones de los profesores, y conocer el número de veces que se realiza un acto específico, así como la proporción de tiempo que ocupa y el lugar de su realización en el transcurso de la clase (Croll, 2000).

Se elaboró una pauta de observación de las clases que consideró categorías ya aplicadas en otros estudios y categorías construidas y validadas en el marco de esta investigación (Stigler *et al.*, 1999; Martinic y Vergara, 2007). Las categorías descansan en el marco conceptual del estudio y en la observación empírica de las mismas en los videos analizados. En el Anexo 1 se presentan las categorías de observación aplicadas y que se integran, a su vez, en familias o categorías mayores. El proceso de codificación de las 45 clases filmadas se realizó con el *software* Videograph³. Para el análisis de concordancia se aplicó el índice de Kappa, obteniéndose 0.736 (buena) para las secuencias de la estructura de las clases, y 0.648 (moderada) para categorías de intervención del profesor. Las categorías de tipos de tiempo que agrupan las intervenciones de los profesores en unidades mayores fueron creadas por los autores.

El análisis de significatividad de la relación entre las categorías observadas se realizó con estadísticos no paramétricos: chi cuadrado de Pearson para evaluar si los valores de una

3 Véase: www.dervideograph.de

categoría aportan información sobre los valores de la otra. En los casos de significatividad estadística de la relación entre las categorías se analizó, adicionalmente, en qué consiste dicha dependencia, y se observó la relación entre las frecuencias observadas y esperadas en cada casilla de la tabla de contingencia, a través del residuo tipificado corregido, de tal forma de determinar con mayor precisión la relación entre las categorías. En la medida que $z = \pm 1.96$, se determinará el nivel de relación de las categorías en cada casilla. Para facilitar la lectura de las tablas matrices los resultados se presentan en porcentajes de las columnas. Dado que chi cuadrado es sensible al tamaño de la muestra, adicionalmente se analizó la fuerza de la asociación con el coeficiente normalizado V de Cramer, que arroja un valor de medida independiente del tamaño de la muestra, y que va de 0=nula relación a 1=relación perfecta. Este coeficiente tiende a subestimar la fuerza de la asociación, por tanto se considera como relación adecuada o moderada el valor por sobre 0.30; débil bajo 0.29 y nula de 0.10 a menos.

A continuación se exponen los resultados que refieren al total de marcas (bits) cada 10 segundos en cada una de las clases video-registradas. Se presentan en tres acápite: a) estructura de la clase, b) intervenciones del profesor; y c) tipo de tiempo, intervenciones del profesor según dependencia, SIMCE y años del establecimiento en jornada escolar completa.

RESULTADOS

Estructura de la clase

Las clases observadas se segmentaron en cinco grandes secuencias de tiempo denominadas *pre-inicio*, *inicio de la lección*, *desarrollo*, *cierre pedagógico* y *cierre* (Forero, 2008). El *pre-inicio* es un tiempo de organización social de la clase. En esta fase, profesores y alumnos se encuentran y se reconocen en interacción explicitando reglas de funcionamiento. Las

intervenciones son principalmente de saludos y de puesta en marcha de las reglas y normas de funcionamiento de la clase. El *inicio* de la lección es un tiempo de transición relacionado con la instrucción: los docentes comienzan a definir el marco de contenido que se trabajará en la clase recordando la materia tratada en la clase anterior y/o revisando tareas. El *desarrollo* es el tiempo instruccional propiamente como tal y comienza cuando los profesores enuncian los objetivos a trabajar en la clase y desarrollan las actividades de aprendizaje planeadas.

El *cierre pedagógico* es la secuencia en la cual los docentes realizan una síntesis de lo tratado en la clase destacando los principales temas, conceptos y contenidos tratados. Es un tiempo de transición o de preparación hacia el cierre y despedida. El *cierre* es el fin de la clase y, generalmente, está marcado por intervenciones de despedidas, es decir, comentarios e intervenciones no relacionados con los contenidos tratados en la clase.

De este modo, inicio y cierre tienen un carácter social o ritual, y las secuencias intermedias se relacionan con los contenidos de la clase propiamente como tal. Estas cinco secuencias de estructura de la clase, descritas en una dimensión temporal, varían según el tipo de administración de la escuela y tiempo de JEC (Tabla 2).

Existe relación estadísticamente significativa entre los años de jornada escolar completa (JEC) alta (de ocho años a más) y baja (de cuatro años a menos) con las cinco categorías de estructura de la clase en las escuelas de administración municipalizada [χ^2 cuadrado (4, $N=8270$)=142.9; $p<0.001$], pero la fuerza de dicha dependencia es débil (V de Cramer=0.131). No hay relación entre las escuelas de administración particular subvencionada y la estructura de clase [χ^2 cuadrado (4, $N=7227$)=6.4; $p=0.16$]. Se puede inferir que la estructura temporal de la clase de este tipo de establecimientos no es afectada por los años JEC y que su organización depende más de factores de la cultura institucional. Diversos

estudios demuestran la particularidad de la organización y gestión interna de estas escuelas, que es fruto del carácter privado de las

mismas: proyecto educativo y autonomía del director para la toma de decisiones (González, 2004; Cox, 2005).

Tabla 2. Tiempos de estructura de la clase, dependencia administrativa de escuelas y años JEC (porcentaje)

Estructura de la clase	Administración municipalizada		Total munic.	Administración particular subvencionada		Total part. subv.
	JEC bajo	JEC alto		JEC bajo	JEC alto	
Pre-inicio	6.9 [4.7]	4.5 [-4.7]	5.3	4.7 [-2.2]	5.9 [2.2]	5.5
Inicio de la lección	10.4 [-6.8]	15.8 [6.8]	13.9	10.9 [-0.5]	11.3 [0.5]	11.2
Desarrollo de la lección	75.5 [3.4]	72.1 [-3.4]	73.3	76.4 [1.5]	74.9 [-1.5]	75.5
Cierre pedagógico	3.6 [-5.4]	6.4 [5.4]	5.4	6.3 [0.6]	5.9 [-0.6]	6.1
Cierre de la sesión	3.5 [7.2]	1.2 [-7.2]	2.0	1.6 [-0.9]	1.9 [0.9]	1.8
Total porcentual	100	100	100	100	100	100
Total (N)	2916	5354	8270	2970	4257	7227

[] Residuos tipificados corregidos.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de porcentajes y residuos corregidos de las casillas de la estructura de la clase (Tabla 2) indican que en la escuela de administración municipalizada con JEC alto comparado con la escuela de JEC bajo se invierte más tiempo en el inicio de la lección y en el cierre pedagógico, y menos tiempo en las demás categorías. Por otra parte, la estructura de la clase no tiene relación con la JEC en las escuelas particulares subvencionadas observadas.

Cuando se compara la distribución de las variables de estructura de la clase entre los grupos de JEC alto y bajo (Tabla 3) se encuentra que son estadísticamente diferentes (U de Mann-Whitney=27727317.5 $p < 0.01$). Los años de implementación de la JEC inciden en la organización temporal de la estructura de la clase y los que tienen ocho años o más se acercan a los datos de las escuelas particulares subvencionadas en términos de organización de las secuencias de tiempo de la clase.

Tabla 3. Comparación U Mann-Whitney de la distribución del tiempo de la estructura de la clase entre tipos de JEC

JEC	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
JEC bajo	5886	7843.8	46168469.5	27727317.5	0.007
JEC alto	9611	7691.0	73917783.5		
Total	15497				

Fuente: elaboración propia.

Al analizar la distribución del tiempo de la estructura de la clase según dependencia administrativa de la escuela se encuentra que hay diferencias significativas (U de Mann-Whitney=29098885.5 $p < 0.01$) entre escuelas de administración municipal y particulares subvencionadas. Es decir, el tiempo de la clase, independiente de los años JEC, es diferente y sensible a las condiciones de estructura y de gestión administrativa de la escuela.

El estudio analizó la relación existente entre la estructura de la clase y el rendimiento escolar de la escuela medido a través del SIMCE

de 8° año de Educación General Básica. Se consideró SIMCE alto aquellas escuelas cuyo promedio de Lenguaje y Matemáticas del año 2010 fue igual o superior a 263 puntos. Se trata de establecimientos cuyos puntajes SIMCE están por encima de la media nacional. Se consideró SIMCE bajo a las escuelas cuyo promedio de Lenguaje y Matemáticas se encontraba por debajo de 211 puntos, es decir, por debajo de la media nacional. Fueron cuatro las escuelas que cumplieron con esta condición: dos escuelas de administración particular subvencionada y dos administraciones municipalizadas.

Tabla 4. Tiempos de estructura de la clase por SIMCE bajo/alto y tipo de JEC (en porcentaje)

Estructura de la clase	SIMCE bajo		Total	SIMCE alto		Total
	JEC bajo	JEC alto		JEC bajo	JEC alto	
Pre-inicio	7.1 [-0.7]	7.4 [0.7]	7.3	5.1 [4.8]	2.1 [-4.8]	3.2
Inicio de la lección	11.8 [-3.6]	14.4 [3.6]	13.2	12.0 [0.4]	11.5 [-0.4]	11.7
Desarrollo de la lección	73.6 [6.1]	67.4 [-6.1]	70.2	77.0 [-2.9]	81.2 [2.9]	79.8
Cierre pedagógico	6.1 [-4.4]	8.7 [4.4]	7.5	4.7 [2.4]	3.1 [-2.4]	3.6
Cierre de la sesión	1.5 [-1.9]	2.0 [1.9]	1.8	1.3 [-1.7]	2.1 [1.7]	1.8
Total porcentual	100	100	100	100	100	100
Total (N)	3758	4533	8291	1195	2233	3428

[] Residuos tipificados corregidos.

Fuente: elaboración propia.

Al relacionar la estructura de la clase según resultados SIMCE se observa una relación significativa (Tabla 4). El análisis de los porcentajes de las casillas indica que la estructura de la clase de las aulas con JEC alto y SIMCE alto concentra la mayor cantidad de tiempo en el desarrollo de la lección, ya que se invierte más tiempo en trabajar contenidos de asignatura.

Hay relación estadísticamente significativa entre los dos tipos de jornada escolar completa (JEC) alta (de ocho años a más) y baja (de cuatro años a menos) con las cinco categorías de estructura de la clase en el grupo SIMCE bajo [χ^2 (4, N=8291)=44.3; $p < 0.001$],

y en el grupo SIMCE alto [χ^2 (4, N=3428)=32.4; $p < 0.001$]. El análisis de los residuos tipificados de las casillas en el grupo SIMCE bajo indica que las categorías pre-inicio y cierre de la clase son independientes de la JEC. Por su parte, en el grupo SIMCE alto las categorías inicio de la lección, y cierre de la sesión, también son independientes de la JEC. La fuerza de la asociación es débil en el grupo SIMCE bajo (V de Cramer=0.231) pero moderada en el grupo SIMCE alto (V de Cramer=0.381). Es decir, la gestión del tiempo de estructura de la clase se relaciona con los puntajes SIMCE obtenidos por el establecimiento en el nivel analizado.

En coherencia con lo señalado, se encuentra que la distribución del tiempo de la estructura de la clase es estadísticamente

diferente entre el grupo de SIMCE alto y el grupo de SIMCE bajo (Tabla 5, U de Mann-Whitney=13844770, $p<0.01$).

Tabla 5. Comparación U Mann-Whitney de la distribución del tiempo de la estructura de la clase según SIMCE

SIMCE	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Bajo	8291	5815.86	48219256	13844770	0.005
Alto	3428	5966.77	20454084		
Total	11719				

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la relación entre estructura de la clase y la JEC alta agrupadas según resultados SIMCE en asignaturas de Lenguaje y Matemáticas (Tabla 6) se observa una relación estadísticamente significativa entre la estructura de la clase y el SIMCE, tanto en el grupo de JEC alta de la asignatura de Lenguaje [chi cuadrado (4, N=4290)=140.6; $p<0.001$], como

en el grupo de JEC alta de Matemáticas [chi cuadrado (4, N=2476)=73.7; $p<0.001$]. El análisis de residuos tipificados corregidos de las casillas indica que en Lenguaje la categoría inicio de la lección es independiente de SIMCE. La fuerza de la asociación entre estructura de la clase y JEC alta es moderada en Lenguaje (V de Cramer=0.308) y en Matemáticas (V de Cramer=0.499).

Tabla 6. Tiempos de estructura de la clase por JEC alto en Lenguaje y Matemáticas y SIMCE (porcentaje)

Estructura de la clase	Grupo JEC alto Lenguaje		Total	Grupo JEC alto Matemáticas		Total
	SIMCE bajo	SIMCE alto		SIMCE bajo	SIMCE alto	
Pre-inicio	9.1 [7.7]	2.7 [-7.7]	7.0	4.4 [4.3]	1.2 [-4.3]	3.3
Inicio	13.6 [1.5]	11.9 [-1.5]	13.1	16.0 [3.5]	10.8 [-3.5]	14.2
Desarrollo de la lección	63.9 [-10.4]	79.6 [10.4]	69.0	73.7 [-5.7]	83.9 [5.7]	77.2
Cierre pedagógico	11.4 [6.8]	4.9 [-6.8]	9.3	3.8 [5.5]	0.1 [-5.5]	2.5
Cierre de la sesión	2.0 [2.8]	0.9 [-2.8]	1.7	2.0 [-2.9]	4.0 [2.9]	2.7
Total porcentual	100	100	100	100	100	100
Total (N)	2907	1383	4290	1626	850	2476

[] Residuos tipificados corregidos.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de porcentajes y residuos tipificados corregidos indica que en ambos sectores de aprendizaje, los establecimientos con SIMCE alto ocupan más tiempo en el desarrollo de la clase que los establecimientos con SIMCE

bajo (Tabla 6). Las escuelas con SIMCE bajo en ambos sectores de aprendizaje, en cambio, invierten más tiempo en el *pre-inicio* y en el *inicio* de la lección. Se ocupa, así, más tiempo proporcional en la normalización y en la

actividad preparatoria o de transición que en el desarrollo de la clase propiamente como tal.

Llama la atención que en ambas asignaturas se ocupe poco tiempo para el *cierre pedagógico* y *cierre de la sesión* en el grupo SIMCE alto comparado con el grupo SIMCE bajo. Ello da cuenta de que, por lo general, no suele haber un cierre pedagógico o, cuando ocurre, es muy breve y el profesor/a no alcanza a realizar una síntesis de lo aprendido. Son una excepción los profesores de Lenguaje en establecimientos con SIMCE bajo que emplean un promedio de tiempo de 11.4 por ciento para el cierre pedagógico, para resumir y recordar los objetivos y contenidos de la clase.

Finalmente, al analizar con mayor detalle solamente aquellos establecimientos que tienen JEC alta en ambas asignaturas, agrupados según resultados SIMCE, se observa que en Lenguaje la distribución de tiempo de la estructura de la clase no es diferente entre el grupo de SIMCE alto y SIMCE bajo. En el grupo JEC alta de Matemáticas, en cambio, sí hay diferencias significativas según SIMCE alto y bajo; es decir, en los casos observados, mayor cantidad de años JEC se relaciona con la estructura de la clase en Matemáticas, pero no con la de Lenguaje. Se puede concluir que mayores años de JEC han incidido en la estructura de la clase de las escuelas de administración municipalizada, están relacionadas con el aprendizaje escolar de modo significativo en las clases de Matemáticas, y es en éstas donde se ocupa más tiempo en el desarrollo de la clase.

Tipos de tiempo e intervenciones del profesor por años JEC y materia

En cada una de las secuencias de la estructura de la clase se llevan a cabo los intercambios e intervenciones de profesores y alumnos en función de los contenidos, de la organización y disciplinamiento de la clase. Las intervenciones clasifican los actos de habla típicos de los profesores y cumplen las funciones de iniciar, expandir o cerrar un intercambio con sus alumnos (Martinic y Vergara, 2007).

Las categorías se agruparon en cuatro grandes familias y dan cuenta del uso del tiempo que tienen al interior de las secuencias de la estructura de la clase analizadas en el acápite anterior. Éstas son: a) *tiempo instruccional*, que reúne intervenciones centradas en el contenido curricular realizadas a través de la exposición, por parte del profesor, de contenidos o de procedimientos relacionados con el contenido; b) *tiempo instruccional interactivo*, compuesto por intervenciones donde predominan diálogos basados en preguntas del profesor y la evaluación (y retroalimentación) que entrega a los alumnos, ya sea en forma simple o elaborada en relación con los contenidos; c) *intervenciones regulativas*, que tienen por objeto normalizar la clase, disciplinar a los alumnos o bien momentos donde el profesor no interviene y observa el trabajo de los alumnos en su asiento según las instrucciones entregadas; y d) *intervenciones administrativas*, que aluden a informaciones o instrucciones no relacionadas con los contenidos o con la disciplina de la clase (Tabla 7).

Tabla 7. Intervenciones del profesor y segmentos de tiempo (porcentaje)

	JEC bajo	JEC alto	Total
Instruccional expositivo	36.4	40.0	38.6
Expone contenidos de la materia o unidad	17.4 [-3.8]	19.9 [3.8]	18.9
Instrucción sobre procedimientos	19.0 [-1.6]	20.1 [1.6]	19.7
Instruccional interactivo	22.1	18.9	20.2
Preguntas	11.1 [-2.3]	12.4 [2.3]	11.9
Evaluación simple	6.1 [5.9]	4.0 [-5.9]	4.8
Evaluación elaborada	4.9 [7.9]	2.5 [-7.9]	3.5
Regulativo	38.1	39.0	38.6
Disciplina	12.6 [13.4]	6.3 [-13.4]	8.7
Sin intervención y observación	25.5 [-9.5]	32.7 [9.5]	29.9
Administrativo	3.4 [4.9]	2.1 [-4.9]	2.6
Total porcentual	100	100	100
Total (n)	5.886	9.611	15.497

[] Residuos tipificados corregidos.

Fuente: elaboración propia.

La distribución porcentual de uso de tiempo en el total de clases de los 13 profesores del estudio indica que 59 por ciento del tiempo, las intervenciones de los docentes son instruccionales (expositivo + interactivo), y 39 por ciento son regulativas, es decir, tienen el propósito de disciplinar u observar el trabajo de los estudiantes. Esta proporción es cercana a la encontrada en otros estudios en el país, donde predominan patrones de enseñanza

expositivos y con poco diálogo (Martinic y Vergara, 2007; Preiss *et al.*, 2011).

Al analizar la relación de la JEC por asignaturas (Tabla 8), se encuentra que hay relación tanto en Lenguaje [chi cuadrado (7, N=10223)=594.7; $p<0.001$], como en Matemática [chi cuadrado (7, N=5273)=177.6; $p<0.001$]. Pero la fuerza de dicha relación es débil (V de Cramer en Lenguaje=0.241, y en Matemáticas=0.184).

Tabla 8. Tiempo de intervención del profesor por años JEC en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas (porcentaje)

Tipo de intervención del profesor	Jornada escolar completa (%) en Lenguaje		Total	Jornada escolar completa (%) en Matemáticas		Total
	Baja	Alta		Baja	Alta	
Instruccional	31.6	39.3	37.0	41.7	42.1	41.8
Expone contenidos de la materia o unidad	15.1 [-9.1]	23.1 [9.1]	20.7	19.9 [9.1]	10.8 [-9.1]	15.6
Instrucción sobre procedimientos	16.5 [0.4]	16.2 [-0.4]	16.3	21.8 [-7.9]	31.3 [7.9]	26.2
Interaccional	22.6	19.4	20.4	21.6	17.6	19.7
Preguntas	13.1 [-0.7]	13.7 [0.7]	13.5	8.9 [0.4]	8.6 [-0.4]	8.8
Evaluación simple	4.7 [1.2]	4.2 [-1.2]	4.4	7.6 [6.6]	3.4 [-6.6]	5.6
Evaluación elaborada	4.8 [9.8]	1.5 [-9.8]	2.5	5.1 [-0.8]	5.6 [0.8]	5.3
Regulativo	43.0	39.5	40.5	32.6	37.7	35.0
Disciplina	19.2 [20.1]	6.2 [-20.1]	10.1	5.3 [-2.3]	6.7 [2.3]	6.0
Sin intervención y observación	23.8 [-9.6]	33.3 [9.6]	30.4	27.3 [-2.9]	31.0 [2.9]	29.0
Administrativo	2.8 [2.6]	1.9 [-2.6]	2.2	4.1 [3.1]	2.6 [-3.1]	3.4
Total porcentual	100	100	100	100	100	100
Total (N)	3.088	7.135	10.223	2.798	2.476	5.274

[] Residuos tipificados corregidos.

Fuente: elaboración propia.

El análisis porcentual y de residuos tipificados corregidos indica que los profesores de grupo JEC alta de Lenguaje *exponen contenidos de materia* durante más tiempo y ocupan menos tiempo en *intervenciones administrativas*, en comparación con los profesores de escuelas con JEC baja de la misma asignatura. Por su parte, los profesores del grupo JEC alta de Matemáticas ocupan porcentualmente más tiempo en *instrucción relacionada con procedimientos* comparados con el grupo JEC bajo de la misma asignatura.

No obstante, al comparar la distribución de tiempo de intervención del profesor entre JEC alta y baja según asignatura se encuentra que no hay diferencias en Lenguaje (U de Mann-Whitney=5579281, $p > 0.01$), pero sí se encuentran en Matemáticas (U de Mann-Whitney=2706706, $p < 0.01$).

En síntesis, aunque la relación estadística es débil, en establecimientos con JEC alta el tipo

de asignatura incide en las frecuencias de las intervenciones de los profesores referidas a la presentación de los contenidos escolares. En Lenguaje tienen intervenciones vinculadas a la presentación de contenidos de asignatura, y en Matemáticas dan más información referida a procedimientos y evaluación. En Matemáticas éste es un cambio estadísticamente significativo.

Tipo de tiempo y de intervenciones del profesor según dependencia, SIMCE y años JEC

En este acápite interesa conocer si las intervenciones del profesor tienen alguna variación al analizar según administración de la escuela y el rendimiento escolar medido por el SIMCE y tipo de JEC. Al respecto, se observan diferencias significativas de la distribución del tiempo de intervención del profesor entre las escuelas de administración municipal y particular subvencionada del estudio (Tabla 9 $p < 0.001$).

Tabla 9. Comparación U Mann-Whitney de la distribución del tiempo de tipo de intervención del profesor según dependencia administrativa de la escuela

Dependencia	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Municipal	8270	7560.97352	62529251	28328666	0.000
Particular subvencionado	7227	7964.16245	57557002		
Total	15497				

Fuente: elaboración propia.

Al realizar la comparación según SIMCE alto/bajo con las escuelas seleccionadas según la condición de puntajes de los alumnos mencionadas anteriormente (263 puntos o más para SIMCE alto y 211 puntos o menos para SIMCE bajo), se observa que la distribución del tiempo de intervenciones del profesor es diferente entre los grupos SIMCE alto y bajo. A modo de hipótesis, existen tipos de intervención del profesor que tienen mayor incidencia que otros en los rendimientos escolares de los alumnos. Para verificar esta relación es necesario contar con la medición de aprendizajes de los alumnos directamente observados, lo que no es el caso en este estudio.

Existe dependencia estadísticamente significativa entre los tipos de jornada escolar completa (JEC) alta (de ocho años a más) y baja (de cuatro años a menos) con los tipos de intervención del profesor observados en las clases (Tabla 10) en el grupo de SIMCE bajo [chi cuadrado (7, N=8291)=444.1; $p < 0.001$] y en el grupo de SIMCE alto [chi cuadrado (7, N=3428)=497.5; $p < 0.001$]. La fuerza de esta relación es débil en el grupo SIMCE bajo (V de Cramer=0.231) y moderada en el grupo de SIMCE alto (V de Cramer=0.381), tal como se observa en la Tabla 10.

Tabla 10. Tiempo de tipo de intervención del profesor en escuelas por tipo de JEC según resultado SIMCE 2010

Tipo de intervención del profesor	SIMCE bajo		Total	SIMCE alto		Total (%)
	JEC bajo (%)	JEC alto (%)		JEC bajo (%)	JEC alto (%)	
Expone contenidos de la materia o unidad	16.6 [-3.6]	19.7 [3.6]	18.3	16.4 [-2.1]	19.3 [2.1]	18.3
Instrucción sobre procedimientos	20.6 [5.4]	16.0 [-5.4]	18.1	14.6 [-11.4]	32.6 [11.4]	26.3
Preguntas	13.3 [5.4]	9.6 [-5.4]	11.3	6.0 [-7.0]	13.9 [7.0]	11.1
Evaluación simple	8.1 [8.4]	3.8 [-8.4]	5.8	3.4 [-0.1]	3.5 [0.1]	3.5
Evaluación elaborada	6.9 [7.2]	3.5 [-7.2]	5.0	2.3 [3.7]	0.8 [-3.7]	1.3
Disciplina	9.0 [3.7]	6.8 [-3.7]	7.8	24.9 [19.1]	3.5 [-19.1]	11.0
Sin intervención y observación	21.5 [-17.3]	39.2 [17.3]	31.2	29.8 [4.3]	23.1 [-4.3]	25.4
Información administrativa	3.9 [7.2]	1.4 [-7.2]	2.6	2.5 [-1.4]	3.4 [1.4]	3.1
Total porcentual	100	100	100	100	100	100
Total (N)	3758	4533	8291	1195	2233	3428

[] Residuos tipificados corregidos.

Fuente: elaboración propia.

La intervención del profesor *instrucción sobre procedimientos* concentra el mayor tiempo de las clases del grupo de SIMCE alto y JEC alto. Asimismo, en este grupo es significativamente menor el tiempo que el profesor dedica a intervenciones de disciplina. El análisis de residuos tipificados de casillas de datos en el grupo de SIMCE alto indica que la intervención de información administrativa y evaluación simple es independiente del tipo de JEC.

En síntesis, es posible considerar que el rendimiento escolar tiene mayor relación con

la JEC cuando las intervenciones del profesor se orientan más a: 1) instruir para procedimientos, y 2) ocupar menos tiempo en regular la disciplina del grupo. Lo más relevante fue intervenir con instrucciones de procedimientos relacionadas con contenidos de la clase.

Nos interesó analizar con más detalle si más años JEC (JEC alto) tienen una relación con el SIMCE. Para esto se seleccionó solamente al grupo JEC alto del grupo de cuatro establecimientos de alto y bajo SIMCE y se comparó la intervención del profesor por asignatura y SIMCE.

Tabla 11. Comparación U Mann-Whitney tiempos de tipo de intervención del profesor según SIMCE alto y bajo en el grupo JEC alto de las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas

Tipo de intervención del profesor en:	Grupo JEC alta	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Lenguaje	SIMCE bajo	4379	3622.17401	15861500	5017572	0.000
	SIMCE alto	2578	3235.80411	8341903		
	Total	6957				
Matemáticas	SIMCE bajo	3912	2358.79397	9227602	1573774	0.012
	SIMCE alto	850	2486.00118	2113101		
	Total	4762				

Fuente: elaboración propia.

En el grupo JEC alta de Lenguaje, la diferencia entre SIMCE alto y bajo es significativo, y en el grupo JEC alta de Matemáticas, la diferencia de distribución de tiempo en tipos de intervención del profesor entre el grupo SIMCE alto y bajo no es diferente (Tabla 11). Es decir, con el aumento de años de JEC la gestión del tiempo de intervención del profesor puede relacionarse con logro de aprendizajes en la asignatura de Lenguaje, pero no en Matemáticas.

En el análisis de JEC alta se encuentra relación estadísticamente significativa entre los ocho tipos de intervención del profesor

observados en las clases con los resultados SIMCE según asignatura (Tabla 12) de Lenguaje [chi cuadrado (7, N=4290)=448.4; $p < 0.001$] y en Matemáticas [chi cuadrado (7, N=2476)=617.0; $p < 0.001$]. El análisis de los residuales tipificados de las casillas indican que en el grupo JEC alta de Lenguaje las intervenciones instrucción, o información relacionada con procedimientos y disciplina, son independientes del tipo de SIMCE, y sin intervención en Matemáticas. La fuerza de la relación es moderada en Lenguaje (V de Cramer=0.323) y en Matemáticas (V de Cramer=0.499).

Tabla 12. Porcentaje de tiempo de tipo de intervención del profesor en escuelas según grupo JEC alto por asignatura y tipo de SIMCE bajo/alto

Tipo de intervención del profesor	GRUPO JEC alto de Lenguaje		Total	GRUPO JEC alto de Matemáticas		Total
	SIMCE bajo	SIMCE alto		SIMCE bajo	SIMCE alto	
Expone contenidos de la materia o unidad	22.3 [-5.2]	29.6 [5.2]	24.6	15.1 [9.6]	2.5 [-9.6]	10.8
Instrucción sobre procedimientos	15.5 [-0.9]	16.6 [0.9]	15.9	17.0 [-21.3]	58.7 [21.3]	31.3
Preguntas	8.2 [-12.2]	21.3 [12.2]	12.4	12.2 [8.8]	1.8 [-8.8]	8.6
Evaluación simple	3.4 [-2.1]	4.8 [2.1]	3.9	4.4 [3.9]	1.4 [-3.9]	3.4
Evaluación elaborada	0.6 [-2.1]	1.2 [2.1]	0.8	8.5 [8.8]	0.0 [-8.8]	5.6
Disciplina	5.2 [0.5]	4.8 [-0.5]	5.1	9.6 [7.8]	1.3 [-7.8]	6.7
Sin intervención y observación	44.3	17.1	35.5	30.0 [-1.5]	32.9 [1.5]	31.0
Información administrativa	0.4 [-9.6]	4.6 [9.6]	1.8	3.2 [2.7]	1.4 [-2.7]	2.6
Total porcentual	100	100	100	100	100	100
Total	2907	1383	4290	1626	850	2476

Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican que la JEC de ocho o más años tiene relación con el SIMCE alto en Lenguaje cuando las intervenciones del profesor/a son instruccionales, tales como 1) pregunta; 2) expone contenidos de la materia o unidad; 3) información relacionada con procedimientos; 4) evaluación simple; y 5) evaluación compleja. En Matemáticas, la JEC alta está asociada a SIMCE alto cuando hay más intervenciones de tipo “información relacionada con procedimientos”. Además, la intervención *disciplina* se reduce en los grupos JEC alta y SIMCE alto de Lenguaje y Matemáticas; no obstante, cabe recalcar que las diferencias entre tipo de intervención con SIMCE alto y bajo en el grupo de JEC alta sólo son significativas en la asignatura de Lenguaje.

En resumen, las intervenciones del profesor se distribuyen de modo diferente al comparar por años de JEC. La diferencia de intervención también se encuentra entre la JEC alta y baja de la asignatura de Matemáticas, pero no en Lenguaje. La diferencia de tipos de intervención también se encuentra al comparar según

administración de la escuela, y según SIMCE. En el grupo de SIMCE alto se encuentra estrecha relación entre tipo de intervención del profesor y tipo de JEC. En Lenguaje, mayor tiempo de JEC ha cambiado de modo significativo la distribución de tiempo de los tipos de intervención del profesor, y posiblemente esto puede haber incidido en los resultados escolares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo analiza las características del uso del tiempo por parte de profesores en la sala de clases. Se relacionó con las variables de años JEC, dependencia administrativa de la escuela, sector de aprendizaje y rendimiento SIMCE. Los años JEC se relacionan con el tipo de intervención del profesor y la estructura temporal de la clase. Más tiempo para la clase favorece más intervenciones del profesor para indicar procedimientos y menos tiempo para intervenciones centradas en disciplina.

En las escuelas con proyecto de jornada escolar completa de más de ocho años de

instalación, las intervenciones del profesor en el aula se caracterizan por: a) más tiempo para exponer contenidos de la materia; b) más tiempo para instrucción sobre procedimientos; y c) menos tiempo para intervenciones referidas a disciplina.

Se constata que en las escuelas de administración municipalizada, los años JEC tienen relación con el aumento de las intervenciones de profesores que *expone contenidos de la materia* y en las escuelas de administración particular subvencionada aumenta la intervención *instrucción sobre procedimientos*. La intervención en *disciplina* se reduce con la JEC en ambos tipos de escuelas.

Se puede inferir que con los años JEC los profesores de las escuelas con altos resultados de aprendizaje medido por SIMCE dedican más tiempo a contenidos instruccionales. En la asignatura de Lenguaje las intervenciones: a) pregunta, b) expone contenidos de la materia o unidad, c) información relacionada con procedimientos, d) evaluación simple, y e) evaluación compleja; y en Matemáticas: f) información relacionada con procedimientos, están significativamente relacionadas con el grupo de escuelas de más años JEC y SIMCE alto. Además, en este grupo la intervención en disciplina se reduce de modo significativo, tanto en la asignatura de Lenguaje como en la de Matemáticas.

Al analizar las intervenciones del profesor vinculadas al rendimiento escolar medido por el SIMCE, se encuentra que las diferencias de uso del tiempo para intervención del profesor entre SIMCE alto y bajo en el grupo de JEC alta es significativo en la asignatura de Lenguaje, pero no en Matemáticas.

Existe una fuerte relación entre estructura de la clase, años JEC y SIMCE alto, tanto en Lenguaje como en Matemáticas; no obstante, la relación entre estructura de la clase y JEC sólo es significativa para las escuelas de administración municipalizada. A pesar de ello, independientemente de la asignatura, la estructura de la clase es diferente entre los

grupos SIMCE alto y SIMCE bajo, y es en el grupo de SIMCE alto donde se encuentra mayor relación con la JEC.

Al relacionar el papel de la gestión del tiempo con las intervenciones del profesor, y la estructura de la clase con los aprendizajes escolares, se puede señalar que la gestión del tiempo asociado al aprendizaje es diferente según el tipo de conocimiento escolar o asignatura: en el caso de Lenguaje se encuentra que es relevante la forma como el profesor gestiona los tiempos de intervención, y en el caso de Matemáticas resulta más relevante la gestión de la estructura de la clase.

Es probable que mayor tiempo de JEC favorezca en el profesor el conocimiento de sus estudiantes respecto a sus intereses y ritmos de aprendizaje, lo que podría orientar sus intervenciones y ritmo de la enseñanza de tal forma que la clase se organice en una dimensión temporal pertinente a la realidad culturalmente construida de interacción en el aula.

Un límite del presente estudio es que se trabaja con casos tipificados desde donde se infiere que la administración escolar, el tipo de asignatura y el tiempo de implementación del programa Jornada Escolar Completa se relacionan con las intervenciones del profesor y, a la vez, con el aprendizaje escolar, medido por la prueba nacional SIMCE. Se seleccionan establecimientos cuyos resultados SIMCE bajo y alto son un promedio de los grupos de 8° grado de las escuelas, pero no de los alumnos directamente observados. En futuros estudios analizaremos la relación de tiempo y aprendizaje con evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes de las aulas observadas.

Los estudios sobre la JEC en Chile relacionados con el rendimiento medido por SIMCE indican que existe relación positiva entre ambas variables. El presente estudio avanza sobre estos datos explorando esta relación en las interacciones en el aula. Se encontró que el tipo de intervención del profesor es importante y que varía según la asignatura. Asimismo,

la estructura de la clase de las aulas cuyas escuelas tienen resultados SIMCE más altos ocupa más tiempo en la fase de desarrollo de la clase. De este modo es posible inferir que la

extensión de la jornada y los años de aplicación de la política inciden en cambios en las prácticas pedagógicas y en la calidad de los resultados de los estudiantes.

REFERENCIAS

- ABADZI, Helen (2007), *Absenteeism and Beyond: Instructional time loss and consequences*, Policy Research Working Paper, núm. 4376, Washington D.C., The World Bank Independent Evaluation Group.
- ABADZI, Helen (2009), "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, measurement, and implications", *The World Bank Research Observer*, vol. 24, núm. 2, pp. 267-290, en: <http://wbro.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/wbro/lkp008> (consulta: 21 de diciembre de 2012).
- ARAUJO, Thays Rosalin (2008), *Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar*, Río de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- ARONSON, Julie, Joy Zimmerman y Lisa Carlos (1999), "Improving Student Achievement by Extending School: Is it just a matter of time?", *American Education*, abril, pp. 1-9, en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435127.pdf> (consulta: 21 de diciembre de 2012).
- BELLEI, Cristián (2009), "Does Lengthening the School Day Increase Students' Academic Achievement? Results from a natural experiment in Chile", *Economics of Education Review*, vol. 28, núm. 5, pp. 629-640.
- BERLINER, David (1985), "Effective Classroom Teaching: The necessary but not sufficient condition for developing exemplary", en Gilbert R. Austin y Herbert Garber (eds.), *Research on Exemplary Schools*, Orlando FL, Academic Press.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- BLOOM, Benjamin (1975), *Evaluación del aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel.
- BLOOME, David, Marlene Beierle, Margaret Grigorenko y Susan Goldman (2009), "Learning Over Time: Uses of intercontextuality, collective memories, and classroom chronotopes in the construction of learning opportunities in a ninth-grade language arts classroom", *Language and Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 313-334.
- BREUER, Franz y Margrit Schreier (2007), "Issues in Learning about and Teaching Qualitative Research Methods and Methodology in the Social Sciences", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 8, núm. 1, en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/216> (consulta: 12 de enero de 2013).
- BRIZ, Antonio (2006), "La segmentación de una conversación en diálogos", *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, núm. 9, pp. 45-71, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2370637> (consulta: 10 de marzo de 2013).
- BRUNNER, José y Gregory Elacqua (2006), *Calidad de la educación, claves para el debate: la organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo*, Santiago de Chile, RIL Editores.
- BURNS, Matthew K. y Dana Wagner (2008), "Determining an Effective Intervention within a Brief Experimental Analysis for Reading: A meta-analytic review", *School Psychology Review*, vol. 37, núm. 1, pp. 126-136.
- CAMERON, Clair, Caroll Connor y Frederick Morrison (2005), "Effects of Variation in Teacher Organization on Classroom Functioning", *Journal of School Psychology*, vol. 43, núm. 1, pp. 61-85.
- CAMBURN, Eric y Seong Won Han (2011), "Two Decades of Generalizable Evidence on U.S. Instruction from National Surveys", *Teachers College Record*, en: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16064> (consulta: 5 de diciembre de 2013).
- CAROLL, John Bisell (1963), "A Model of School Learning", *Teachers College Research Journal*, vol. 41, núm. 2, pp. 237-269.
- CREEMERS, Bert. P. (1994), *The Effective Classroom*, Londres, Cassell.
- CREEMERS, Bert, Louise Stoll, Gerry Reezigt y Equipo ESI (2007), "Effective School Improvement-Ingredients for Success: The results of an international comparative study of best practice case studies", en Tony Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht, Springer, pp. 825-838.
- COX, Cristián (ed.) (2005), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- CROLL, Paul (2000), *Systematic Classroom Observation*, Londres, Routledge Falme.

- DELHAXHE, Arlette (1997), "Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 118, pp. 107-126.
- DESUC (2001), *Evaluación de la jornada escolar completa*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- EREN, Ozkan y Daniel L. Millimet (2007), "Time to Learn? The organizational structure of schools and student achievement", *Empirical Economics*, vol. 32, núm. 2-3, pp. 301-332.
- ERICKSON, Frederick (2004), *Talk and Social Theory. Ecologies of speaking and listening in everyday life*, Cambridge, Polity Press.
- FORERO, Amparo (2008), "Interacción y discurso en la clase de matemáticas", *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 3, pp. 787-806.
- FRIESE, Heidrun (1997), "Le temps-discours, les temps-images. Pluralisation et ouverture de l'organisation temporelle de la vie quotidienne", *Politix*, vol. 10, núm. 39, pp. 39-64.
- GARCÍA, Álvaro (2006), "Evaluación del impacto de la jornada escolar completa", artículo presentado en el Encuentro de la Sociedad de Economía de Chile, La Serena, Chile, 14 y 15 de septiembre de 2006.
- GIDDENS, Anthony (1998), *La constitución de la sociedad*, Madrid, Amorrortu Editores.
- GONZÁLEZ, Pablo (2004), "La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para la discusión", en Ford Foundation (ed.), *Políticas educativas y equidad*, Santiago de Chile, Fundación Ford, pp. 247-270.
- HANEDA, Mari (2009), "Learning over Time: Empirical and theoretical investigations of classroom talk and interaction", *Language and Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 291-294.
- HARGREAVES, Andy (1992), "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor", *Revista de Educación*, núm. 298, pp. 31-53.
- HUSTI, Aniko (1992), "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo", *Revista de Educación*, núm. 298, pp. 271-305.
- KERBRAT-Orecchioni, Catherine (1998), *Les interacciones verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, París, Armand Colin.
- KARAMELAS, Konstantinos (2005), "Re-designing Time Management in Reponse to Educational Change", ponencia presentada en el International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Barcelona, 2-5 de enero de 2005.
- LEVIN, Henry M. (1983), "About Time for Educational Reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 6, pp. 151-163.
- MARTINIC, Sergio y Claudia Vergara (2007), "Gestión del tiempo e interacción del profesor alumno en las salas de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5e, pp. 3-20, en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art1.pdf> (consulta: 5 de enero de 2013).
- MAURICE, Jean-Jacques y Eric Allègre (2002), "Invariance temporelle des pratiques enseignantes: le temps donné aux élèves pour chercher", *Revue Française de Pédagogie*, vol. 138, núm. 138, pp. 115-124.
- MERCER, Neil (2008), "The Seeds of Time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis", *Journal of the Learning Sciences*, vol. 17, núm. 1, pp. 33-59.
- METZKER, Bill (2003), "Time and Learning. ERIC Digest", *ERIC Digests* (ED474260), en: <http://searcher.eric.org/ericdc/ED474260.htm> (consulta: 3 de diciembre de 2012).
- MONDADA, Lorenza (2004), "Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de prise du tour", *Cahiers de Linguistique Française*, núm. 26, pp. 269-292, en: <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=84> (consulta: 25 de junio de 2012).
- MURILLO, Javier (ed.) (2007), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Madrid, Convento Andrés Bello.
- OECD (2011), *Quality Time for Students. Learning in and out of school*, OECD, en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057>.
- ORLIKOWSKI, Wanda J. y Joanne Yates (2002), "It's about Time: In temporal structuring organizations", *Organization Science*, vol. 13, núm. 6, pp. 684-700.
- PLANAS, Nuria y Mequé Edo (2008), "Interacción entre discursos en una situación de práctica matemática escolar", *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 4, pp.1-13, en: http://pagines.uab.cat/nuria_planas/sites/pagines.uab.cat/nuria_planas/files/PLANAS-C&E2008.pdf (consulta: 5 de octubre de 2012).
- PREISS, David, Antonia Larrain y Susana Valenzuela (2011), "Discurso y pensamiento en el aula matemática chilena", *Psykhé*, vol. 20, núm. 2, pp. 131-146.
- REDD, Zakia, Christopher Boccanfuso, Karen Walker, Daniel Princiotta, Dylan Knewstubb y Kristin Moore (2012), *Expanding Time for Learning Both Inside and Outside the Classroom: A review of the evidence base*, en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/summer-and-extended-learning-time/extended-learning-time/Documents/Expanding-Time-for-Learning-Both-Inside-and-Outside-the-Classroom.pdf> (consulta: 5 de diciembre 2012).
- ROTH, Wolf-Michael, Keneth Tobin y Stephen Ritchie (2008), "Time and Temporality as Mediators of Science Learning", *Science Education*, vol. 92, núm. 1, pp. 115-140, en:

- <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20238/abstract> (consulta: 5 de diciembre de 2012).
- SARANGI, Srikant (2004), "Language/Activity: Observing and interpreting ritualistic institutional discourse", *Cahiers de Linguistique Française*, núm. 26, pp. 135-150.
- SILVA, Elena (2011), *Off the Clock: What more time can (and can't) do for school turnarounds*, Washington, DC, Education Sector Reports, en: <http://www.educationsector.org/sites/default/files/publications/OffTheClock-RELEASED.pdf> (consulta: 5 de octubre de 2012).
- SILVERMAN, David (2006), *Interpreting Qualitative Data*, Londres, Sage Publications.
- SLAVIN, Robert (1996), *Salas de clases efectivas, escuelas efectivas. Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*, Santiago de Chile, PREAL, Documentos.
- SPANJERS, Deanna, Matthew Burns y Angela Wagner (2008), "Systematic Direct Observation of Time on Task as a Measure of Student Engagement", *Assessment for Effective Intervention*, vol. 33, núm. 2, pp. 120-126.
- STAKE, Robert (2007), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- STRASSER, Katherine, María Rosa Lisi y Macarena Silva (2009), "Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción", *Psyche*, vol. 18, núm. 1, pp. 85-96.
- STIGLER, James, Patrick Gonzales, Takako Kawana, Stufen Knoll y Ana Serrano (1999), *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and findings from an exploratory research project ninth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States* (NCES Publication No. 1999-074), Washington, DC, Department of Education-National Center for Education Statistics.
- TENTI, Emilio (2010), *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*, México, SEP/UNESCO/IIPE.
- TUSÓN, Amparo (2002), "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido", *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 133-153.
- UNICEF (2005), *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago de Chile, UNICEF/MINEDUC.
- VALENZUELA, Juan Pablo (2005), *Partial Evaluation of a Big Reform in the Chilean Education System: From a half day to a full day schooling*, Tesis Ph.D., Economía, University of Michigan.
- VALENZUELA, Juan Pablo (2006), "Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal", *Revista Electrónica Agenda Pública*, año V, núm. 10, pp. 1-15.
- VÁZQUEZ, Rosa (2007), "Reflexiones sobre el tiempo escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42/6, pp. 1-11.
- VERCELLINO, Soledad (2012), "La ampliación del tiempo escolar: ¿se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas", *Revista Electrónica Educare*, vol. 16, núm. 3, pp. 9-36, en: <http://www.una.ac.cr/educare> (consulta: 6 de enero de 2013).
- WUBBELS, Theo y Mieke Brekelmans (2005), "Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class", *International Journal of Educational Research*, vol. 43, pp. 6-24.

ANEXO 1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS REGISTRADAS EN UNIDADES DE TIEMPO DE 10 SEGUNDOS

1. Estructura de la clase	Segmentos de tiempo claramente delimitados por el tipo de tarea en la que se realizan los intercambios
Pre-inicio	Se realizan actividades tales como: normar o disciplinar al grupo, pedir silencio, pasar la lista, nombrar e identificar tareas asignadas.
Inicio de la lección	Introducción al tema de la clase, motivación vinculada con el contenido, contextualización, recogida de antecedentes previos, recordar la materia pasada.
Desarrollo de la lección	Se inicia con objetivos y preguntas centrados en contenido de la clase, exposición de contenidos; se entregan instrucciones relacionadas con el contenido o de una actividad vinculada al tema de clase.
Cierre pedagógico	Resumir, sintetizar contenidos entregados, anunciar tareas o temas para la próxima lección.
Cierre de la sesión	Finalización o cierre final social. Profesores y alumnos intercambian despedida; anuncios sobre la próxima clase; en algunos casos se designan tareas para la clase.
2. Intervención del profesor	Acciones realizadas a través de las intervenciones
Expone contenidos de la materia o unidad	Profesor expone a la clase un contenido propio del tema o unidad definida.
Instrucción sobre procedimientos	Define reglas y normas para las actividades a realizar en relación con los contenidos curriculares de la clase.
Preguntas	Profesor realiza una pregunta, afirmación o petición dirigida a un alumno, a un grupo de alumnos o al curso. Se realizan principalmente al inicio de un intercambio y obligan una respuesta o acción en el alumno.
Evaluación simple	Evalúa respuesta de alumno (positiva y/o negativamente), ejemplo: bien o mal (sin justificar por qué está bien o mal).
Evaluación elaborada	Evalúa positiva o negativamente la respuesta o intervención de los alumnos, pero entrega retroalimentación; incorpora más contenidos o desarrolla una idea con extensión.
Disciplina	El profesor realiza acciones e instrucciones orientadas a disciplinar a alumnos y al grupo. Ordena y regula la atención y el compromiso del estudiante con la tarea.
Sin intervención y observa	No habla; escribe; observa; camina en la sala de clases; busca material; lee en silencio, pero mantiene control y enmarcamiento de la clase.
Instrucción o información administrativa	Entrega instrucciones ajenas a los contenidos de la materia (p.e. celebración de festividades; pasar la lista, avisos varios).
3. Tipos de tiempo	Unidad temporal de la clase asociada a contenidos o tipos de actividades e intervenciones de profesores o alumnos
Instruccional expositivo	Profesor expone materias. Ocupa la mayor parte del tiempo entregando contenidos y procedimientos asociados al contenido curricular de la clase.
Instruccional interactivo	Profesor dialoga con alumnos en función de contenidos, realiza preguntas y evalúa respuestas en forma simple o elaborada.
Regulativo	Intervenciones están centradas en observar la clase o a alumnos en forma verbal o física (sólo observación).
Administrativo	Tiempo ocupado en intervenciones cuyos contenidos no refieren al currículo o materia de la clase.

Fuente: elaboración propia.

Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas

EDILBERTO J. RODRÍGUEZ RIVERO* | AURORA E. RABAZO MARTÍN**
DAVID NARANJO GIL***

La formación en la competencia de resolución de problemas es ampliamente demandada por el ámbito laboral. Este hecho hace necesario un examen preciso de la contribución de los estudios universitarios en la adquisición de dicha competencia. En el presente trabajo se mide y analiza el nivel de adquisición de la competencia de resolución de problemas de 742 alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE), en dos universidades españolas, a lo largo de los cuatro cursos que conforman la carrera, empleando como instrumento de medida el Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). Los resultados muestran que los estudiantes tienen un nivel medio de destreza en todos los cursos. Se advierte, además, un aumento de su adquisición a lo largo de la carrera, aunque sin diferencias significativas entre los cursos. Tomados en conjunto, los resultados revelan que la formación proporcionada no contribuye lo necesario al proceso de formación de los futuros profesionales en esta habilidad.

Training in problem solving is in high demand in the job market. This in turn necessitates a close examination of the contribution of university studies in the acquisition of such skills. In this article we assess and analyze the level of acquisition of problem-solving skills in 742 students in the Degree Program in Business Administration and Management (Spanish acronym GADE), through the four courses in the curriculum, using the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R) as measuring instrument. The results show that students have a medium skill level in all the courses. Also, we observe an increase in acquisition as they progress through the program, although without significant differences between courses. Taken together, the results show that the training provided fails to make the necessary contribution to the process of preparing future professionals in this area.

Palabras clave

Adquisición de competencias
Resolución de problemas
Inventario de solución de problemas (SPSI-R)
Educación superior
Grado en Administración y Dirección de Empresas

Keywords

Acquisition of competencies
Problem solving
Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)
Higher education
Degree Program in Business Administration and Management

Recepción: 15 de enero de 2014 | Aceptación: 12 de marzo de 2014

* Ph.D. por la Universidad de Extremadura (Badajoz, España). Profesor en el área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: competencias y evaluación en educación superior; *behavioral accounting*; *participative budgeting*. CE: edilberto@unex.es

** Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Extremadura (Badajoz, España). Profesora en el área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: competencias y evaluación en educación superior y *behavioral accounting*. Publicación reciente: (2009), *La evaluación por competencias. Experiencias en la UEX*, Badajoz, Universidad de Extremadura. CE: arabazo@unex.es

*** Ph.D. por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Catedrático de la Universidad Pablo de Olavide en el área de Economía Financiera y Contabilidad. Actualmente es director del Laboratorio Experimental de Neuromanagement para el estudio del comportamiento y conducta económico-empresarial. Publicación reciente: (2011), "La competencia de trabajo en grupo: una propuesta de actividad y de evaluación", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 2, pp. 193-211. CE: dnargil@upo.es

INTRODUCCIÓN¹

El actual contexto socioeconómico, caracterizado por la globalización de la economía y el avance de las tecnologías de la información, ha motivado la construcción de un nuevo paradigma en la enseñanza superior desde donde se inspire el “saber, saber hacer y el saber estar” (Boix y Burset, 2011: 15). Con la reforma educativa iniciada en Bolonia en 1999, la Comunidad Europea adoptó la metodología competencial como punto de partida en la confección de los planes de estudio en los distintos Estados miembros (Alsina, 2011); todo ello con el objetivo último de vincular la formación superior con las exigencias del mercado laboral. En esta línea, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, que establece la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias, subraya que “los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes...” (BOE, 2007: 44037).

Desafortunadamente, los planes de estudio de la mayoría de las universidades no instruyen lo suficiente en la dirección deseada por los empleadores (Chaudhry y Rasool, 2012). En la universidad española, pese a que existen propuestas de nuevos métodos de evaluación que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales (ej. Romero de Ávila, 2010; Ruiz y Olmedo, 2012), se advierte aún cierto déficit en la adquisición y evaluación de las competencias (Gómez y Naranjo, 2011). Esto resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta que la acreditación de los planes de estudio en vigor dependerá, en gran medida, de la información aportada por cada universidad para demostrar que los métodos empleados en los procesos de enseñanza-aprendizaje garantizan la adquisición de las competencias asociadas a cada título.

Este trabajo pretende contribuir al proceso de adquisición de competencias, mediante

el análisis de la información obtenida directamente de los alumnos acerca de su nivel de capacitación. Para ello, nos centramos en la competencia de resolución de problemas y delimitamos la investigación al Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) en dos universidades españolas de distintas comunidades autónomas (Universidad de Extremadura y Universidad Pablo de Olavide de Sevilla).

La elección de la citada competencia reside en el hecho de que se encuentra entre las tres competencias más requeridas por los graduados y empleadores (González y Wagenaar, 2003; Curry *et al.*, 2003; Hodges y Burchell, 2003; Jackson, 2009), y de que se ha constatado que mayores niveles de la competencia de resolución de problemas están relacionados positivamente con la productividad y la satisfacción en el puesto de trabajo (Burks *et al.*, 2008).

El estudio empírico se realizó desde una perspectiva general de las competencias, consideradas como habilidades que capacitan a los estudiantes para desenvolverse en todos los ámbitos de la vida, con independencia de las asignaturas que propician su adquisición (Rey, 1996).

La competencia de resolución de problemas suele desarrollarse a lo largo de toda la carrera, de manera que un diagnóstico negativo debería impulsar un proceso de detección y corrección de las rémoras metodológicas que impiden al alumno adquirir o desarrollar la competencia. Contar con este tipo de información ayudaría no sólo a los docentes, sino también a las autoridades gubernamentales a tomar conciencia de la necesidad de mejora de los procesos formativos vinculados al título, contribuyendo adicional y positivamente a la acreditación de los planes de estudio.

El resto del artículo se estructura como sigue: en el primer apartado se contextualiza la competencia de resolución de problemas en la reforma educativa y se revisa sucintamente el

¹ Los autores agradecen a los profesores Albert Maideu-Olivares y Marcelino Sánchez por las indicaciones y sugerencias para mejorar el presente trabajo.

concepto de resolución de problemas; seguidamente, se describe el modelo del proceso de resolución de problemas empleado; en el tercer apartado se describe la metodología del estudio; en el cuarto se presentan los resultados y, por último, en el quinto se presentan las conclusiones.

LA COMPETENCIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige que los planes de estudio sean diseñados a partir de los perfiles profesionales a los que se puede acceder desde cada titulación. Los estudiantes universitarios deberían finalizar la carrera habiendo sido formados tanto en conocimientos específicos como en habilidades sociales, cognitivas, meta-cognitivas y afectivas. A esta formación se le ha denominado “competencial” desde la declaración de Bolonia de 1999.

La competencia de resolución de problemas se encuadra dentro de la categoría de competencias genéricas, las cuales “identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación” (González y Wagenaar, 2003: 34) y se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas. La resolución de problemas se incluye dentro de las instrumentales, ya que es la que recopila las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas para manejar el entorno

y las destrezas tecnológicas y lingüísticas (González y Wagenaar, 2003).

A través del Proyecto Tuning, que implicó la consulta a 5 mil 183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos de 16 países europeos vinculados a siete áreas temáticas, se concluyó que la competencia de resolución de problemas figuraba en el primer lugar en el *ranking* resultante de la combinación de las clasificaciones efectuadas por graduados y empleadores (González y Wagenaar, 2003).

El estudio recogido en el Libro Blanco del Título en Economía y en Empresa expone, dentro de un análisis comparativo de competencias por áreas, que la competencia de resolución de problemas ocupa el primer lugar para los graduados, el segundo para los profesionales y la cuarta posición para los profesores consultados (ANECA, 2005).

Por su parte, en los planes de estudio del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) en la Universidad de Extremadura (UEX, 2013) y también en la Universidad Pablo de Olavide (UPO, 2013), las guías docentes de 65 asignaturas (72.23 por ciento) indican que desarrollan la competencia de resolución de problemas. Su lectura permite deducir que cursar dicho grado debería corresponderse con un desarrollo o evolución en el desempeño de la competencia de resolución de problemas. La Tabla 1 muestra la presencia de la competencia de resolución de problemas en los cuatro cursos de GADE en ambas universidades.

Tabla 1. Presencia de la competencia de resolución de problemas en las asignaturas de los planes de estudio

Universidad de Extremadura (Badajoz)												
Primer curso			Segundo curso			Tercer curso			Cuarto curso			
TA	NAP	NARP	TA	NAP	NARP	TA	NAP	NARP	TA	NAP	NARP	
FB	10	7	O	10	5	O	10	6	O	3	2	
									OP	10	8	
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)												
Primer curso			Segundo curso			Tercer curso			Cuarto curso			
TA	NAP	NARP	TA	NAP	NARP	TA	NAP	NARP	TA	NAP	NARP	
FB	9	6	FB	1	1	O	9	5	O	6	4	
O	1	1	O	9	8	OP	1	0	OP	13	12	

TA: tipo de asignatura; NAP: número de asignaturas del plan; NARP: número de asignaturas del plan que incluyen la competencia de resolución de problemas; FB: formación básica; O: obligatoria; OP: optativa.

Fuente: elaboración propia.

Debido a que la resolución de problemas abarca diferentes tareas, su interpretación teórica se ha convertido en una labor compleja (Cohen, 1977). La falta de organización apreciada en su investigación desde hace décadas (Feldhusen *et al.*, 1972), junto a la existencia de diferentes modelos teóricos de los procesos involucrados en la resolución de problemas (Duncan, 1959; Davis, 1966; Gagné, 1985) y a la heterogeneidad de las cuestiones planteadas por los diferentes colectivos de investigadores implicados (Gangoso, 1999), han propiciado la diseminación de la terminología relacionada con esta habilidad y la dificultad en la delimitación de las líneas de investigación desde las que se ha abordado. Aun así, al constituir un proceso cognitivo, su análisis ha estado estrechamente vinculado a la Psicología (Heppner y Petersen, 1982) y, dentro de este ámbito, su tratamiento ha dependido de la corriente a la que cada investigación se haya suscrito. Concretamente, gran parte de su discusión se ha desarrollado bajo las teorías psicológicas conductista, gestalista y cognitivista (Perales, 1993; Gangoso, 1999; Hardin, 2002; Holth, 2008). Con el transcurso del tiempo, la fragmentación de la investigación en resolución de problemas ha dado

lugar a líneas relativamente independientes, entre las que se encuentran: toma de decisiones, razonamiento, inteligencia, creatividad y resolución de problemas complejos, entre otros (PISA, 2012).

Con independencia del contexto en el que se haya estudiado, desde principios del siglo XX la comunidad científica se ha esforzado en hallar un método general que sirva para analizar la resolución de problemas (Barak y Mesika, 2007). Dos de los principales precursores en esta búsqueda fueron Dewey (1910) y Wallas (1926), cuyas aportaciones dieron lugar a que la resolución de problemas se convirtiera en una materia de investigación de gran interés para “la educación, la ciencia, la economía y la salud mental” (Heppner *et al.*, 2004: 348).

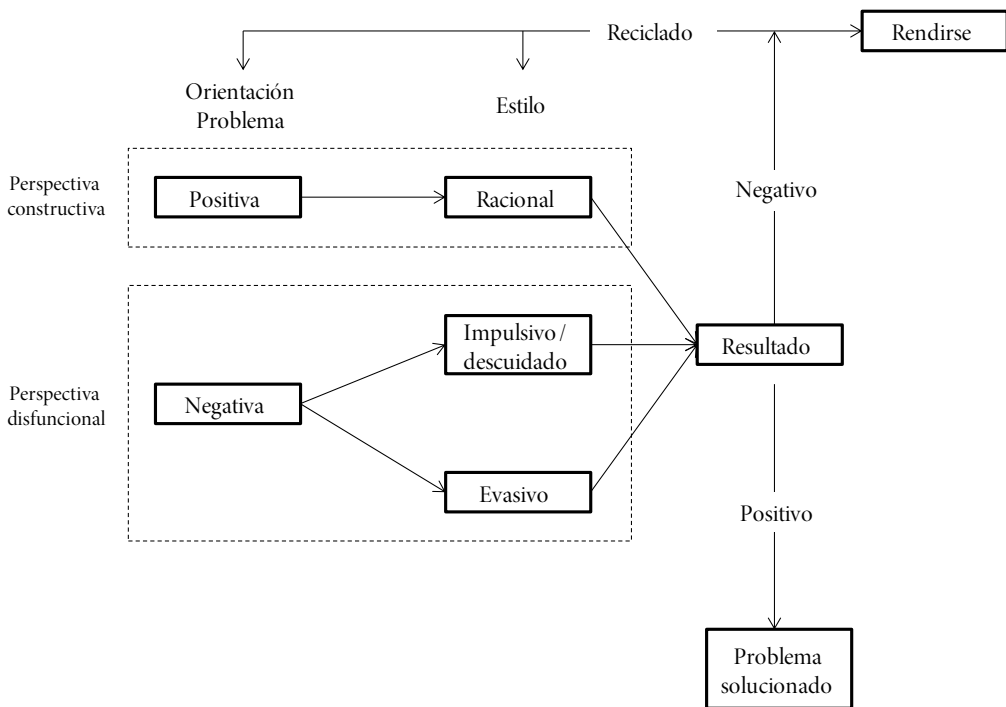
A partir de los modelos seminales formulados por estos autores, han proliferado diversas propuestas de modelos secuenciales de resolución de problemas. No todos los modelos propuestos se han acompañado de instrumentos de medida y, entre los que lo hacen, el más destacado es el presentado por D’Zurilla y Goldfried (1971) (Heppner *et al.*, 2004), que ofrece un instrumento con acreditada robustez científica (Calvete y Cardeñoso, 2001).

EL MODELO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE D’ZURILLA, NEZU Y MAYDEU-OLIVARES

Si bien el modelo original de D’Zurilla y Goldfried está fechado en 1971, ha sido revisado y mejorado por D’Zurilla y Nezu (1982; 1999), Maydeu-Olivares y D’Zurilla (1996) y D’Zurilla *et al.* (2002) hasta alcanzar la configuración actual (Figura 1). En este modelo, un problema es definido como aquella situación de la vida o tarea a la que se enfrenta

un individuo o grupo de individuos que demanda una reacción adaptativa, pero cuya respuesta efectiva no parece inmediata o disponible por la presencia de uno o más obstáculos (D’Zurilla *et al.*, 2004); asimismo, la resolución de problemas se reconoce como un proceso de tipo cognitivo-afectivo-conductual en el que un individuo trata de identificar, descubrir, inventar o adaptar modos de enfrentarse a situaciones problemáticas de la vida cotidiana (D’Zurilla y Nezu, 1999).

Figura 1. Proceso de resolución de problemas basado en el modelo de D’Zurilla et al., 2002



Fuente: D’Zurilla *et al.*, 2004.

La premisa principal del modelo es que la capacidad de resolución de problemas es un constructo multidimensional constituido por componentes interrelacionados (D’Zurilla *et al.*, 2004), de modo que el resultado final se encuentra condicionado tanto por la orientación que se le otorgue a un problema —componente cognitivo-motivacional— como por

las destrezas o habilidades que los individuos puedan mostrar a la hora de identificar y ofrecer soluciones efectivas al mismo —componente cognitivo-conductual— (D’Zurilla *et al.*, 2011). La orientación hacia el problema representa un proceso meta-cognitivo que implica la aplicación de esquemas cognitivo-emocionales equilibrados, capaces de

describir las creencias, juicios y las sensaciones de un individuo hacia un problema (cómo piensa y cómo se siente ante una dificultad, aprieto, conflicto, apuro, peligro, etc.), así como la capacidad de éste para ofrecer una solución efectiva (D’Zurilla *et al.*, 2002; D’Zurilla *et al.*, 2004). La habilidad o destreza para identificar y resolver problemas hace referencia a actividades cognitivas y conductuales mediante las que un individuo trata de entender una situación problemática e intenta encontrar una solución efectiva o alguna estrategia para enfrentarse a ella (D’Zurilla *et al.*, 2002; D’Zurilla *et al.*, 2004).

D’Zurilla *et al.* (2002) identifican cinco dimensiones en el proceso de resolución de problemas: dos relativas a la orientación de los individuos hacia el problema (positiva y negativa), y tres identificadas con el estilo de resolución (racional, impulsivo y evasivo).

Una *orientación positiva* hacia un problema significa adoptar una postura constructiva que permita valorarlo como un desafío, suponer que el problema tiene solución, creer y confiar en las habilidades de uno para solucionarlo satisfactoriamente, asumir que una solución exitosa lleva tiempo y esfuerzo, y comprometerse a solucionar los problemas desde una actitud diligente en lugar de evasiva (D’Zurilla *et al.*, 2004; D’Zurilla *et al.*, 2011).

Una *orientación negativa*, por su parte, implica adoptar acciones cognitivo-emocionales de tipo disfuncional o inhibidas, cuya tendencia general es percibir un problema como una amenaza hacia el bienestar psicológico, social, económico, etc., dudar de las capacidades de uno mismo para resolver con éxito situaciones problemáticas y sentirse frustrado ante dichas situaciones.

Por lo que respecta a los estilos de solución de problemas, un individuo se comporta de manera *racional* ante un problema cuando utiliza de forma deliberada y sistemática habilidades o técnicas efectivas. Este proceso se desarrolla en cuatro fases: definición e

identificación de un problema, generación de alternativas de solución, toma de decisiones, implementación y verificación de la solución. Un estilo de comportamiento *impulsivo/descuidado* se caracteriza por la aplicación de técnicas y estrategias de soluciones automáticas, limitadas, negligentes, apresuradas e incompletas. Las personas con esta inclinación conductual actúan a partir de la primera idea que les surge y no ejercen un control ni una evaluación adecuada de la solución adoptada. Por último, un estilo *evasivo* implica una conducta desidiosa, pasiva y dependiente. Los sujetos prefieren eludir el problema a enfrentarse a él, aplazar su afrontamiento el mayor tiempo posible, esperar a que se resuelva por sí mismo y, en caso de poder hacerlo, transferirlo a otros individuos.

Según D’Zurilla *et al.* (2004), un “buen” solucionador de problemas es aquel que adopta una actitud optimista y los afronta racionalmente. Además, cuando obtiene resultados negativos o insatisfactorios, este tipo de persona apuesta a persistir en el intento, reconsiderar la estrategia de solución y/o escoger otra nueva. Por el contrario, un “mal” solucionador de problemas se distingue por adoptar un comportamiento disfuncional impulsivo o evasivo, y por la alta probabilidad de abandono ante situaciones problemáticas.

En el contexto de los estudios de Administración y Dirección de Empresas, considerando la información contenida en las guías docentes de las asignaturas, encontramos una vinculación entre el modelo de resolución de problemas de D’Zurilla *et al.* (2002) y los diferentes objetivos curriculares de las mismas, particularmente en lo relativo a las cuatro fases en las que se divide el proceso de resolución de problemas bajo el estilo racional. Así, podemos ver que ciertas asignaturas (ej. Introducción a la economía y Matemática empresarial) fomentan la comprensión y utilización del método científico y del razonamiento lógico, que constituyen herramientas básicas a la hora de desafiar cualquier situación problemática.

Por otro lado, determinadas materias se centran en capacitar al alumno para analizar y dar respuesta a problemas (ej. Microeconomía) y otras se orientan al diagnóstico y a la proposición de soluciones (ej. Teoría de la organización y Dirección de recursos humanos). También se educa en la identificación, organización, uso y análisis de las fuentes de información, y se enseña a discernir entre la información relevante y la superficial (ej. Contabilidad de gestión avanzada, Estadística empresarial, Dirección comercial y Dirección de recursos humanos). Asimismo, se promueve el uso de criterios de orden, sistematicidad, rigor y seriedad en planteamientos y resoluciones (ej. Derecho de la empresa). Se entrena al alumno para ser creativo, se le impulsa al cambio, se le instruye en la toma de decisiones que implican la elección de distintas alternativas, y en la predicción, valoración e interpretación de los resultados esperados (ej. Economía del comportamiento, Estadística empresarial y Modelos para la planificación y programación empresarial); asimismo, se le adiestra en el empleo de instrumentos que ayuden a resolver distintos tipos de problemas (ej. Macroeconomía y Estadística empresarial). Y como complemento a todo lo anterior, se favorecen actitudes, valores, normas y hábitos positivos (ej. Macroeconomía).

Teniendo en cuenta las características del modelo y los propósitos acerca del desarrollo de la competencia incluidos en las fichas de las asignaturas, tras cursar los estudios en Administración y Dirección de Empresas se debería observar en los alumnos un comportamiento reflexivo y metódico que, ante una situación problemática, obedezca al ejercicio de las cuatro etapas del estilo racional del proceso de resolución de problemas descrito por D’Zurilla *et al.* (2002) y que, en caso de alcanzarse resultados negativos, conduzca a nuevas tentativas en lugar de a la rendición y el abandono.

Asumiendo estos planteamientos, es de esperar que los datos revelen que el nivel de

adquisición de la competencia de resolución de problemas vaya aumentando a lo largo de la titulación en Administración y Dirección de Empresas, de forma que en el último curso haya más alumnos que la posean que en el primer curso.

METODOLOGÍA

Muestra

En este estudio participaron 742 alumnos universitarios del Grado en Administración y Dirección de Empresas, de los cuales 454 pertenecían a la Universidad de Extremadura y 288 a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. La edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 35 años, siendo la media 20 años. El 51.61 por ciento de la muestra fueron hombres y 48.39 por ciento mujeres.

Instrumento

Este estudio empleó, como instrumento psicométrico para medir la competencia de los individuos para resolver problemas, la versión revisada del Inventario de Resolución de Problemas (SPSI-R) de D’Zurilla *et al.* (1997) y D’Zurilla *et al.* (2002), dada la demostrada validez y fiabilidad de sus propiedades psicométricas (De la Torre *et al.*, 2010; Kramp, 2012). El SPSI-R consiste en un auto-informe que mide la resolución de problemas, evaluando no sólo el nivel de capacidad que pueda poseer una persona, sino también las fortalezas y debilidades en los diferentes componentes clave del proceso. Se evalúan las cinco dimensiones del modelo de resolución de problemas de D’Zurilla *et al.* (2002): las concernientes a la orientación de los individuos hacia los problemas —orientación positiva (PPO) y orientación negativa (NPO)— y las relacionadas con el estilo de solución de problemas —racional (RPS), impulsivo/descuidado (ICS) y evasivo (AS)—. El estilo racional se subdivide, como ya se ha indicado, en cuatro sub-escalas: formulación e identificación de un problema (PDF), generación de alternativas de solución (GAS),

toma de decisiones (DM) e implementación y verificación de la solución (SIV).²

La orientación positiva hacia los problemas (PPO) y el estilo de solución racional (RPS) suelen formar parte de comportamientos de tipo adaptativo. Por su parte, una orientación negativa hacia una situación problemática (NPO) y un estilo de solución impulsivo/descuidado (ICS) o evasivo (AS) están ligados a un comportamiento de tipo desadaptativo (D’Zurilla y Nezu, 1999; D’Zurilla *et al.*, 2002).

El inventario está compuesto por 52 ítems y utiliza una escala Likert de 5 opciones de respuesta que fluctúan desde el valor 0 “en absoluto verdad en mí”, al valor 4 “extremadamente verdad en mí”, que se distribuyen del siguiente modo: PPO, 5 ítems; NPO, 10 ítems; RPS, 20 ítems; ICS, 10 ítems y AS, 7 ítems. Las puntuaciones otorgadas por un individuo son procesadas para su estandarización, de modo que se obtiene una calificación para cada dimensión y una puntuación total que informa del nivel de capacidad de resolver problemas del sujeto, denominada esta última Total SPSSI-R.³

Procedimiento

La administración del instrumento SPSSI-R se realizó entre los alumnos de todos los cursos de la titulación de Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Extremadura (Badajoz) y la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Previamente a la realización del cuestionario, se proporcionaron a los alumnos unas breves instrucciones sobre su correcta cumplimentación y, para asegurar el anonimato, se les asignó un número.

El análisis de la información obtenida se llevó a cabo mediante técnicas estadísticas descriptivas y pruebas paramétricas de diferencias de medias, previa comprobación de la

consistencia de la fiabilidad interna de los datos de cada escala y sub-escala del Total SPSSI-R a través del coeficiente Alpha de Cronbach.

RESULTADOS

Para conocer el nivel de adquisición de la competencia de resolución de problemas se examinaron las puntuaciones obtenidas en la magnitud Total SPSSI-R. Al igual que las diferentes escalas y sub-escalas que la componen, los datos estandarizados poseen como valores de referencia una media (M) de 100 y una desviación estándar (SD) de 15, a partir de los que se establece una categorización del nivel de la capacidad en los siguientes siete rangos: extremadamente por debajo de la media del grupo normal (55 puntos o menos); muy por debajo de la media del grupo normal (56-70 puntos); por debajo de la media del grupo normal (71-85 puntos); grupo normal (86-114 puntos); por encima de la media del grupo normal (115-129 puntos); muy por encima de la media del grupo normal (130-144 puntos) y extremadamente por encima de la media del grupo normal (145 puntos o más) (D’Zurilla *et al.*, 2002).

Considerando las calificaciones comprendidas entre el nivel normal y el más alto, se observa que la mayoría de los sujetos logran el estándar mínimo en la competencia de resolución de problemas. En la Tabla 2 se puede observar que dicho estándar mínimo se alcanza desde el primer curso, lo que significa que los estudiantes llegan a la universidad con cierto grado de adquisición de esta competencia. Por otro lado, también se observa que el porcentaje de alumnos que supera el rango mínimo no difiere de manera ostensible entre los cursos.

La Tabla 2 ofrece, además, la evolución de los niveles de adquisición de la competencia a lo

2 PPO: Positive Problem Orientation; NPO: Negative Problem Orientation; RPS: Rational Problem Solving; ICS: Impulsivity-Carelessness Style; AS: Avoidance Style; PDF: Problem Definition and Formulation; GAS: Generation of Alternative Solutions; DM: Decision Making; SIV: Solution Implementation and Verification.

3 Los autores del SPSSI-R reconocen que es necesaria “una mayor investigación de la validez predictiva y externa del instrumento, especialmente en relación a las actividades actuales de resolución de problemas de los individuos en sus entornos naturales y a la capacidad de la medida para predecir resultados adaptativos a largo plazo” (D’Zurilla *et al.*, 2002: 71).

largo de la carrera. Se aprecia que los alumnos de último curso tienen valores superiores a los de primer curso en esta competencia, de lo que puede inferirse un efecto leve de la formación académica sobre la destreza de los estudiantes al enfrentarse a situaciones problemáticas.

Asimismo, muestra que el grupo de individuos con calificaciones muy por encima de la media del grupo normal experimenta un ligero crecimiento, aunque el resto de porcentajes de los grupos con puntuaciones positivas no presenta una tendencia incremental clara y convincente.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos clasificados por nivel de competencia y curso

	Extremadamente por debajo de la media del grupo normal	Muy por debajo de la media del grupo normal	Por debajo de la media del grupo normal	Grupo normal	Por encima de la media del grupo normal	Muy por encima de la media del grupo normal	Extremadamente por encima de la media del grupo normal	N 742
1º curso	0.49	2.46	10.84	61.58	22.17	2.46	0.00	203
2º curso	0.00	3.08	10.77	58.46	23.59	4.10	0.00	195
3º curso	0.48	2.86	12.38	53.81	25.71	4.76	0.00	210
4º curso	0.00	1.49	8.21	61.94	23.13	5.22	0.00	134

Fuente: elaboración propia.

La segmentación entre los alumnos que son “buenos” y los que son “malos” para resolver problemas, obtenida al establecer como punto de corte el nivel medio,⁴ pone de manifiesto que el último curso de la carrera es el

que presenta un menor porcentaje de malos solucionadores, mientras que en el resto de los cursos no se aprecian grandes variaciones en estas dos categorías (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes “buenos” y “malos” para resolver problemas, por curso

Primer curso		Segundo curso		Tercer curso		Cuarto curso	
“Buenos”	“Malos”	“Buenos”	“Malos”	“Buenos”	“Malos”	“Buenos”	“Malos”
86.21	13.79	86.15	13.85	84.29	15.71	90.30	9.70

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 exhibe que las puntuaciones medias alcanzadas por los alumnos en el Total SPSP-R presentan valores crecientes a medida que se asciende en la carrera. Estos resultados concuerdan con lo esperado. Sin embargo, las

diferencias entre los cursos no son significativas [$F(3, 738)=0.763; p=0.515$], lo que indica que la formación que reciben los alumnos en los distintos cursos no influye de manera efectiva en la mejora de la competencia de resolución de problemas.

4 La primera categoría se definió a partir de los 86 puntos, y por debajo de esta puntuación se determinó la segunda.

Tabla 4. Competencia de resolución de problemas por curso

	N	Media (M)	Desviación típica (SD)
Primer curso	203	102.67	15.671
Segundo curso	195	103.91	16.379
Tercer curso	210	104.00	17.521
Cuarto curso	134	105.38	14.771
Total	742	103.86	16.240

Fuente: elaboración propia.

El análisis estadístico a través del ANOVA de las escalas y sub-escalas que conforman la magnitud total SPSSI-R revela que los alumnos son similares, tanto en la orientación hacia los problemas como en los estilos de resolución de los mismos, con independencia del curso al que pertenezcan. Tan sólo se aprecia una excepción en la sub-escala formulación e identificación de un problema (PDF), perteneciente al estilo racional, en la que sí se perciben diferencias significativas entre cursos [F (3, 738)=4.161; p=0.06]. Los datos suministrados por las pruebas adicionales, efectuadas para localizar dónde se encuentran dichas diferencias, informan de un leve incremento en los niveles de racionalidad en los alumnos de tercero y cuarto.

Tomados en conjunto, estos datos indican que la formación ofrecida en la titulación tiende a incrementar los niveles medios de adquisición de la competencia de resolución de problemas a lo largo de los cursos, aunque este aumento no es significativo. Nuestros resultados difieren de los obtenidos en la investigación realizada por Yunus *et al.* (2006), quienes encontraron que a medida que los alumnos avanzaban en la carrera universitaria presentaban puntuaciones cada vez más altas en la capacidad de resolución de problemas. Los estudiantes de último curso eran mejores para

definir y solucionar problemas, generar alternativas de solución, tomar decisiones e implementar y verificar la solución, características que no demuestran los alumnos de cuarto de nuestra muestra. Las discrepancias halladas respecto al trabajo de Yunus *et al.* (2006) podrían deberse a la diferencia en el tamaño de la muestra (2 mil 727 sujetos) y a que los sujetos fueran de distintas titulaciones y no sólo del área Administración de Empresas.

A pesar de que los valores medios obtenidos en todas las dimensiones que constituyen la competencia de resolución de problemas son similares en los cuatro cursos, no hay que olvidar que en cada uno de ellos los alumnos se clasificaron en niveles superiores o inferiores de dominio de esta habilidad. Conocer qué caracteriza a los mejores solucionadores puede ayudar a fijar estrategias formativas que contribuyan a que los alumnos finalicen los estudios altamente capacitados.

Con el fin de profundizar en nuestros resultados, categorizamos a los sujetos en función de la calificación obtenida en el total SPSSI-R. Los alumnos con puntuaciones comprendidas entre 0 y 86 fueron considerados “malos” solucionadores de problemas; los que obtuvieron entre 86 y 114 fueron definidos como “normales” y los que superaron los 115 puntos, como “buenos”. El ANOVA indica que las tres categorías difieren de manera significativa en todas las dimensiones que constituyen el modelo de resolución de problemas de D’Zurilla *et al.* (2002): los “buenos” solucionadores se caracterizan por altas puntuaciones en orientación positiva y un estilo de resolución racional, y destacan en las cuatro sub-escalas que conforman esta última dimensión. Sus calificaciones superan a los “normales” y se alejan notoriamente de las de los “malos”. Cabe subrayar que, dentro de las citadas sub-escalas, sobresalen en el proceso de generación de alternativas de solución (GAS). Aquellos alumnos que se encuentran en la normalidad se comportan del mismo modo que los “buenos”, pero con puntuaciones más

bajas; por el contrario, los peores solucionadores destacan por una orientación negativa

hacia los problemas y por un estilo impulsivo/descuidado y evasivo (Tabla 5).

Tabla 5. Prueba Tukey de comparación de los tipos de solucionadores por escalas y subescalas

Variable dependiente	(I) VI	(J) VI	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
PPO	Bueno	Normal	.801*	.058	.000	.67	.94
		Malo	1.551*	.083	.000	1.36	1.75
	Normal	Bueno	-.801*	.058	.000	-.94	-.67
		Malo	.750*	.076	.000	.57	.93
	Malo	Bueno	-1.551*	.083	.000	-1.75	-1.36
		Normal	-.750*	.076	.000	-.93	-.57
NPO	Bueno	Normal	-.689*	.056	.000	-.82	-.56
		Malo	-1.562*	.081	.000	-1.75	-1.37
	Normal	Bueno	.689*	.056	.000	.56	.82
		Malo	-.874*	.073	.000	-1.05	-.70
	Malo	Bueno	1.562*	.081	.000	1.37	1.75
		Normal	.874*	.073	.000	.70	1.05
PDF	Bueno	Normal	.767*	.070	.000	.60	.93
		Malo	1.462*	.101	.000	1.23	1.70
	Normal	Bueno	-.767*	.070	.000	-.93	-.60
		Malo	.695*	.092	.000	.48	.91
	Malo	Bueno	-1.462*	.101	.000	-1.70	-1.23
		Normal	-.695*	.092	.000	-.91	-.48
GAS	Bueno	Normal	.843*	.072	.000	.67	1.01
		Malo	1.752*	.104	.000	1.51	2.00
	Normal	Bueno	-.843*	.072	.000	-1.01	-.67
		Malo	.909*	.094	.000	.69	1.13
	Malo	Bueno	-1.752*	.104	.000	-2.00	-1.51
		Normal	-.909*	.094	.000	-1.13	-.69
DM	Bueno	Normal	.673*	.073	.000	.50	.84
		Malo	1.199*	.105	.000	.95	1.44
	Normal	Bueno	-.673*	.073	.000	-.84	-.50
		Malo	.526*	.095	.000	.30	.75
	Malo	Bueno	-1.199*	.105	.000	-1.44	-.95
		Normal	-.526*	.095	.000	-.75	-.30

Tabla 5. Prueba Tukey de comparación de los tipos de solucionadores por escalas y subescalas (continuación)

Variable dependiente	(I) VI	(J) VI	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
SIV	Bueno	Normal	.619*	.067	.000	.46	.78
		Malo	1.117*	.097	.000	.89	1.34
	Normal	Bueno	-.619*	.067	.000	-.78	-.46
		Malo	.498*	.088	.000	.29	.70
	Malo	Bueno	-1.117*	.097	.000	-1.34	-.89
		Normal	-.498*	.088	.000	-.70	-.29
RPS	Bueno	Normal	.788*	.067	.000	.63	.94
		Malo	1.544*	.096	.000	1.32	1.77
	Normal	Bueno	-.788*	.067	.000	-.94	-.63
		Malo	.756*	.087	.000	.55	.96
	Malo	Bueno	-1.544*	.096	.000	-1.77	-1.32
		Normal	-.756*	.087	.000	-.96	-.55
ICS	Bueno	Normal	-.705*	.062	.000	-.85	-.56
		Malo	-1.561*	.089	.000	-1.77	-1.35
	Normal	Bueno	.705*	.062	.000	.56	.85
		Malo	-.857*	.081	.000	-1.05	-.67
	Malo	Bueno	1.561*	.089	.000	1.35	1.77
		Normal	.857*	.081	.000	.67	1.05
AS	Bueno	Normal	-.492*	.050	.000	-.61	-.38
		Malo	-1.259*	.071	.000	-1.43	-1.09
	Normal	Bueno	.492*	.050	.000	.38	.61
		Malo	-.767*	.065	.000	-.92	-.61
	Malo	Bueno	1.259*	.071	.000	1.09	1.43
		Normal	.767*	.065	.000	.61	.92

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

PPO: orientación positiva hacia los problemas; NPO: orientación negativa hacia los problemas; PDF: formulación e identificación de un problema; GAS: generación de alternativas de solución; DM: toma de decisiones; SIV: implementación y verificación de la solución; RPS: estilo racional de resolución de problemas; ICS: estilo impulsivo/descuidado de resolución de problemas; AS: estilo evasivo de resolución de problemas.

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados señalan que las personas con buena capacidad para resolver problemas presentan mayores puntuaciones en orientación positiva (PPO) y estilo racional (RPS), mientras que aquellas con altas puntuaciones

en orientación negativa (NPO), estilo impulsivo/descuidado (ICS) y estilo evasivo (AS) tienen una capacidad pobre o disfuncional. Las correlaciones entre las dimensiones extraídas de nuestra muestra apoyan estas afirmaciones (Tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones entre las escalas y sub-escalas del total SPSP-R

		PPO	NPO	PDF	GAS	DM	SIV	RPS	ICS	AS
PPO	Correlación de Pearson	1	-.404**	.580**	.604**	.394**	.506**	.603**	-.134**	-.272**
	Sig. bilateral		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
NPO	Correlación de Pearson	-.404**	1	-.164**	-.298**	-.041	-.121**	-.181**	.396**	.501**
	Sig. bilateral	.000		.000	.000	.266	.001	.000	.000	.000
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
PDF	Correlación de Pearson	.580**	-.164**	1	.717**	.697**	.678**	.890**	-.280**	-.170**
	Sig. bilateral	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
GAS	Correlación de Pearson	.604**	-.298**	.717**	1	.642**	.609**	.860**	-.281**	-.167**
	Sig. bilateral	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
DM	Correlación de Pearson	.394**	-.041	.697**	.642**	1	.650**	.864**	-.338**	-.082*
	Sig. bilateral	.000	.266	.000	.000		.000	.000	.000	.025
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
SIV	Correlación de Pearson	.506**	-.121**	.678**	.609**	.650**	1	.846**	-.249**	-.145**
	Sig. bilateral	.000	.001	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
RPS	Correlación de Pearson	.603**	-.181**	.890**	.860**	.864**	.846**	1	-.332**	-.162**
	Sig. bilateral	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
ICS	Correlación de Pearson	-.134**	.396**	-.280**	-.281**	-.338**	-.249**	-.332**	1	.569**
	Sig. bilateral	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742
AS	Correlación de Pearson	-.272**	.501**	-.170**	-.167**	-.082*	-.145**	-.162**	.569**	1
	Sig. bilateral	.000	.000	.000	.000	.025	.000	.000	.000	
	N	742	742	742	742	742	742	742	742	742

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

PPO: orientación positiva hacia los problemas; NPO: orientación negativa hacia los problemas; PDF: formulación e identificación de un problema; GAS: generación de alternativas de solución; DM: toma de decisiones; SIV: implementación y verificación de la solución; RPS: estilo racional de resolución de problemas; ICS: estilo impulsivo/descuidado de resolución de problemas; AS: estilo evasivo de resolución de problemas.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, un análisis de las puntuaciones del total SPSI-R en función del género revela que la capacidad para resolver problemas difiere significativamente ($t=2.034$, $p=0.04$) entre hombres ($M=105.03$, $SD=16.933$) y mujeres ($M=102.61$, $SD=15.392$). Los hombres sobresalen en orientación positiva (PPO) y las mujeres, por el contrario, en orientación negativa (NPO). En cuanto a los estilos de resolución de problemas, los hombres destacan en las tres escalas —racional, impulsivo/descuidado y evasivo— y en dos de las sub-escalas del estilo racional: formulación e identificación de un problema (PDF) y generación de alternativas de solución (GAS). Tan sólo en las sub-escalas toma de decisiones (DM) e implementación y verificación de la solución (SIV) no se encuentran diferencias por sexo.

Al objeto de corroborar que los resultados responden a la realidad de las dos facultades tomadas como fuente de datos, todas las pruebas anteriores fueron replicadas para cada sub-muestra, obteniéndose resultados similares.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era medir y analizar el nivel de adquisición de la competencia de resolución de problemas en los alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas; se esperaba encontrar que esta competencia estuviera más presente en los alumnos de último curso que en los de primer curso.

Mediante el análisis efectuado se pudo observar que la gran mayoría de los alumnos que cursan dicha titulación poseen un nivel medio de destreza en la competencia instrumental de resolución de problemas, la cual se incrementa ligeramente a lo largo de los cursos. Descubrir que los alumnos de primer curso ya tienen esa calificación implica que la consiguieron con anterioridad a la incorporación a los estudios universitarios. Este dato, unido al hecho de hallar una tendencia creciente

—pero no significativa— en la adquisición de la competencia en los distintos cursos, nos lleva a afirmar que las asignaturas impartidas en la titulación de Administración y Dirección de Empresas no parecen influir de forma clara en el proceso de adquisición y desarrollo de esta competencia. Dada la tendencia positiva en la relación, la falta de significación entre los cursos podría deberse al poder muestral, así como a idiosincrasias de nuestra muestra. Futuros estudios podrían ampliar tanto el número de sujetos como el de titulaciones y universidades, intentando abarcar todas las comunidades autónomas de España, y podrían incluir la triangulación de los datos mediante la observación directa o pruebas de rendimiento, si bien esta tarea comportaría una elevada complejidad.

Nuestros resultados muestran que de primero a último curso aumenta el porcentaje de los alumnos altamente cualificados, una tendencia ascendente en las medias de todas las etapas racionales del proceso —estadísticamente demostrada en la fase de formulación e identificación de problemas (PDF)— y una evolución descendente de las calificaciones consideradas disfuncionales.

Los resultados también muestran que los mejores solucionadores de problemas se caracterizan por una orientación positiva y un estilo racional; es decir, son individuos que afrontan las situaciones problemáticas desde una visión optimista y que son capaces de entender los problemas, detectar los obstáculos y fijar objetivos acordes con las circunstancias, empleando la información que se requiera para ello. A partir de las metas definidas, generan todas las alternativas de solución posibles y anticipan los resultados de las mismas, lo que les permite optar por la que han valorado como más adecuada. Una vez implementada la solución elegida, examinan las consecuencias y, en caso de no lograr el fin perseguido, reinician el proceso.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro trabajo, y para cumplir con los objetivos

trazados en el proceso de Bolonia, las distintas autoridades gubernamentales y universitarias deberían diseñar y ejecutar estrategias educativas dirigidas a que los métodos empleados en los procesos de enseñanza-aprendizaje garanticen la adquisición de las competencias asociadas a cada título. A pesar de que sería necesaria una investigación confirmatoria para determinar las causas de las evidencias obtenidas, la experiencia hace que nos cuestionemos si la competencia de resolución de problemas figura en las fichas docentes de algunas asignaturas tan sólo por el hecho de incluir ejercicios en las mismas, y no porque su elección haya sido resultado de un proceso reflexivo, formativo y colaborativo del profesorado.

En conclusión podemos decir que este trabajo pone de manifiesto que las competencias son mucho más complejas de lo que *a priori* puedan considerarse, lo cual se pudo comprobar al estudiar el proceso que conlleva la resolución de problemas. En consecuencia, los

docentes deberían hacer un ejercicio de seria reflexión sobre cómo sus enseñanzas pueden favorecer el dominio de la totalidad o parte de dicho proceso. Tendrían, además, que determinar qué nivel poseen los alumnos antes y después de impartir su asignatura, ya que de esta manera podrían comprobar fehacientemente si las actividades propuestas surtieron o no efecto. Nuestro estudio propone un modo de analizarlo y medirlo.

En ulteriores investigaciones, al objeto de encontrar justificación a los resultados obtenidos, sería interesante continuar este estudio con el análisis de variables que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias, entre las que se podrían mencionar el nivel de formación del personal docente en este ámbito o la metodología utilizada en las asignaturas (ej. horas de práctica, horas de teoría, estrategias didácticas, etc.), empleando para ello no sólo las guías docentes, sino también información extraída de entrevistas con profesores y alumnos.

REFERENCIAS

- ALSINA Masmitjá, Josep (2011), "Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje", en Josep Alsina (coord.), *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*, Barcelona, Octaedro, pp. 18-25.
- ANECA (2005), "Libro blanco: título de grado en Economía y Empresa", en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos> (consulta: 20 de febrero de 2013).
- BARAK, Moshe y Pnina Mesika (2007), "Teaching Methods for Inventive Problem-Solving in Junior High School", *Thinking Skills and Creativity*, núm. 2, pp. 19-29.
- BOIX, Roser y Silvia Burset (2011), "Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza superior", en Josep Alsina (coord.), *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*, Barcelona, Octaedro, pp. 12-17.
- BURKS, Stephen V., Jeffrey P. Carpenter, Lorenz Götte y Aldo Rustichini (2008), "Cognitive Skills Explain Economic Preferences, Strategic Behavior, and Job Attachment", *IZA Discussion Paper*, núm. 3609, pp. 1-47.
- CALVETE, Esther y Olga Cardeñoso (2001), "Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos", *Psicothema*, vol. XIII, núm 1, pp. 95-100.
- CHAUDHRY, Nadeem y Ghulam Rasool (2012), "A Case Study on Improving Problem Solving Skills of Undergraduate Computer Science Students", *World Applied Sciences Journal*, vol. XX, núm. 1, pp. 34-39.
- COHEN, Gillian (1977), *The Psychology of Cognition*, Londres, Academic Press.
- CURRY, Philip, Rhona Sherry y Orlaith Tunney (2003), *What Transferable Skills do Employers Look for in Third-Level Graduates? Results of employer survey summary report*, Dublin, University of Dublin Trinity College.
- D'ZURILLA, Thomas J. y Marvin R. Goldfried (1971), "Problem Solving and Behavior Modification", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 78, núm. 1, pp. 107-126.
- D'ZURILLA, Thomas J. y Arthur M. Nezu (1982), "Social Problem Solving in Adults", en Philip C. Kendall (ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, Nueva York, Academic Press, vol. I, pp. 201-244.

- D'ZURILLA, Thomas J. y Arthur M. Nezu (1999), *Problem-Solving Therapy: A social competence approach to clinical intervention*, Nueva York, Springer.
- D'ZURILLA, Thomas J., Alberto Maydeu-Olivares y David Gallardo-Pujol (2011), "Predicting Social Problem Solving Using Personality Traits", *Personal and Individual Differences*, vol. 50, núm. 2, pp. 142-147.
- D'ZURILLA, Thomas J., Arthur M. Nezu y Alberto Maydeu-Olivares (1997), *Manual for the Social Problem Solving Inventory-Revised*, Nueva York, Multi-Health Systems.
- D'ZURILLA, Thomas J., Arthur M. Nezu y Alberto Maydeu-Olivares (2002), *The Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*, Nueva York, Multi-Health Systems, Inc.
- D'ZURILLA, Thomas J., Arthur M. Nezu y Alberto Maydeu-Olivares (2004), "Social Problem Solving: Theory and assessment", en Edward C. Chang, Thomas J. D'Zurilla y Lawrence J. Sanna (eds.), *Social Problem Solving: Theory, research and training*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 11-27.
- DAVIS, Gary A. (1966), "Current Status of Research and Theory in Human Problem Solving", *Psychological Bulletin*, vol. LXVI, núm. 1, pp. 36-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0023460>.
- DE LA TORRE, Mónica, Osvaldo F. Morera y James M. Wood (2010), "Measuring Social Problem Solving Using the Spanish Version for Hispanics of the Social Problem Solving Inventory-Revised", *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. XVI, núm. 4, pp. 501-506.
- DEWEY, John (1910), *How We Think*, Boston, D.C. Heath y CO Publishers.
- DUNCAN, Carl P. (1959), "Recent Research on Human Problem Solving", *Psychological Bulletin*, vol. LVI, núm. 6, pp. 397-429. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0046520>.
- FELDHUSEN, John. F., John C. Houtz y Susan Ringenbach (1972), "The Purdue Elementary Problem-Solving Inventory", *Psychological Reports*, núm. 31, pp. 891-901.
- GAGNÉ, Robert M. (1985), *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- GANGOSO, Zulma (1999), "Investigaciones en resolución de problemas en ciencias", *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. IV, núm. 1, pp. 7-50.
- Gobierno de España-BOE (2007), "Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales", BOE 260 (30 de octubre de 2007), pp. 44037-44048.
- GÓMEZ Ruiz, Laura y David Naranjo Gil (2011), "La competencia de trabajo en grupo: una propuesta de actividad y de evaluación", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. IX, núm. 2, pp. 193-211.
- GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar (eds.) (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*, Bilbao, Universidad de Deusto, en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf (consulta: 5 de marzo de 2013).
- HARDIN, Laura E. (2002), "Problem Solving Concepts and Theories", *Journal of Veterinary Medical Education*, vol. XXX, núm. 3, pp. 227-230.
- HEPPNER, P. Paul y Chris H. Petersen (1982), "The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory", *Journal of Counseling Psychology*, vol. 29, núm. 1, pp. 66-75.
- HEPPNER, P. Paul, Thomas E. Witty y Wayne A. Dixon (2004), "Problem-Solving Appraisal and Human Adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory", *The Counseling Psychologist*, vol. XXXII, núm. 3, pp. 344-428.
- HODGES, Dave y Noel Burchell (2003), "Business Graduate Competencies: Employers' Views on Importance and Performance", *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. IV, núm. 2, pp. 16-22.
- HOLTH, Per (2008), "What is a Problem? Theoretical conceptions and methodological approaches to the study of problem solving", *European Journal of Behavior Analysis*, vol. 9, núm. 2, pp. 157-172.
- JACKSON, Denise (2009), "An International Profile of Industry-Relevant Competencies and Skill Gaps in Modern Graduates", *International Journal of Management Education*, vol. VIII, núm. 3, pp. 29-58.
- KRAMP, Uwe (2012), "Perfil de resolución de problemas sociales y afrontamiento en ansiosos y depresivos chilenos", *Psicothema*, vol. XXIV, núm. 4, pp. 529-535.
- MAYDEU-Olivares, Alberto y Thomas J. D'Zurilla (1996), "A Factor-Analytic Study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data", *Cognitive Therapy and Research*, vol. 20, núm. 2, pp. 115-133.
- PERALES Palacios, F. Javier (1993), "La resolución de problemas: una revisión estructurada", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. XI, núm. 2, pp. 170-178.
- PISA (2012), *Field Trial Problem Solving Framework*, OECD, en: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-products/46962005.pdf> (consulta: 5 de marzo de 2013).
- REY, Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.

- ROMERO de Ávila Torrijos, Diego (2010), “El aprendizaje por competencias y su evaluación: una aplicación para la asignatura macroeconomía”, @tic. *Revista D'innovació Educativa*, núm. 4, pp. 52-58.
- RUIZ Mora, Isabel y Silvia Olmedo Salar (2012), “Desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Nuevas metodologías en los estudios de comunicación”, *Revista de Comunicación Vivat Academia*, núm. especial, pp. 739-754.
- Universidad de Extremadura (UEX) (2013), *Guías docentes del Grado en Administración y Dirección de Empresas*, en: <http://www.unex.es/conoce-la-uex/estructura-academica/centros/eco/informacion-academica/programas-asignaturas/programas-de-asignaturas> (consulta: 10 de marzo de 2013).
- Universidad Pablo de Olavide (UPO) (2013), *Guías docentes del Grado en Administración y Dirección de Empresas*, en: http://www.upo.es/fce/contenido?pag=/portal/fce/alumnos/GuiasDocentes_2012_13/G_ADE&menuid=&vE (consulta: 10 de marzo de 2013).
- WALLAS, Graham (1926), *The Art of Thought*, Nueva York, Harcourt, Brace and Company.
- YUNUS, Aida Suraya, Ramlah Hamzah, Rohani Ahmad Tarmizi, Rosini Abu, Sharifah Md. Nor, Habsah Ismail, Wan Zah Wan Ali y Kamariah Abu Bakar (2006), “Problem Solving Abilities of Malaysian University Students”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. XVII, núm. 2, pp. 86-96.

Representaciones sociales de la reforma de educación básica

La visión de los directivos

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA*

En 2009 en México inició la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria (RIEB 2009), que incorporó el enfoque por competencias. El propósito de este artículo es identificar e interpretar las representaciones sociales que tienen los directivos escolares (director escolar, supervisor de zona y jefe de sector) sobre la reforma. Es necesario contemplar la visión de estos actores dado que son parte central del discurso de la política educativa y quienes dan un seguimiento de primera mano a las reformas educativas. Con el apoyo teórico de las representaciones sociales y la metodología cualitativa, se diseñó una entrevista semiestructurada. Se entrevistó a trece directivos del Distrito Federal y Chihuahua. El análisis de las entrevistas se realizó con la propuesta de análisis argumentativo de la lógica natural. Se encontraron dos representaciones sociales: la primera proyecta a la Reforma como un cambio favorable, mientras que la segunda expresa desconcierto hacia la RIEB.

In 2009, Mexico embarked on a Comprehensive Reform of Basic Elementary Education (Spanish acronym RIEB 2009), which incorporated a competency based approach. The purpose of this article is to identify and interpret the social representations school managers (school principal, zone supervisor, and sector manager) have in relation to the reform. It is necessary to examine the perspective of such stakeholders, because they are a central part of the discourse on educational policy and have first-hand experience with the implementation of educational reforms. With the theoretical support of social representations and qualitative methodology, we designed a semi-structured interview. We interviewed thirteen managers in the Federal District and Chihuahua. Our analysis of the interviews applied the proposal of argumentative analysis of natural logic. We found two social representations: the first portrays the reform as a positive change, whereas the second expresses uncertainty regarding the RIEB.

Palabras clave

Reforma educativa
Representación social
Directores
Supervisores
Competencias

Keywords

Educational reform
Social representation
Managers
Supervisors
Competencies

Recepción: 18 de junio de 2013 | Aceptación: 12 de agosto de 2013

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Línea de investigación: representaciones sociales y educación. Publicaciones recientes: (2011), "Representaciones sociales en la prensa: aportaciones teóricas metodológicas", *Sinéctica*, núm. 36, pp. 33-51; (2011), "Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México", *Revista Calidad de la Educación*, núm. 35, pp. 231-254. CE: yazcuevas@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos, de manera cíclica, diseñan e instrumentan reformas con el propósito de ofrecer formación oportuna y pertinente a las necesidades económicas, sociales y culturales de su país. De acuerdo con Popkewitz (2000: 25) son “un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional”. Una reforma educativa se constituye de cambios globales en el ámbito jurídico, la organización del sistema escolar, el modelo de escolarización y, sobre todo, en la práctica educativa. Esto último se refleja en el modelo pedagógico y el plan de estudios, ya que es donde se dictan pautas de escolarización que intentan trastocar la práctica educativa en la escuela.

La crítica más dura de los especialistas a las reformas educativas (Viñao, 2006; Pérez Gómez, 2000) es que se plantean como una ruptura entre el trabajo educativo hecho en el pasado y las acciones de escolarización futuras. En consecuencia, se piensa que los maestros y directivos escolares remplazarán de manera automática sus prácticas por nuevas, las cuales serán acordes al discurso de la reforma.

Sin embargo, Viñao (2006) señala que los reformadores y los docentes tienen visiones distintas. En efecto, los primeros enfocan sus acciones hacia la actividad de diseñar planes y programas con el propósito de uniformar las prácticas educativas, y parten del supuesto de que tanto los maestros como los directivos ejecutarán al pie de la letra tales reformas. Por su parte, maestros y directivos tienen “desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están como ellos en el trabajo, o sea, en el aula” (Viñao, 2006: 95). Así, los actores educativos consideran que los

modelos de escolarización surgidos de los reformadores son irreales e impracticables.

Evidentemente, las reformas trastocan las prácticas educativas, pero en el orden de lo particular, donde los actores establecen estrategias y tácticas para cumplir con los productos, plazos y actividades que demandan las metas de tales reformas. Por eso la implementación de una reforma, su aceptación o rechazo reside en marcos locales de sentido (Pérez Gómez, 2000); es decir, en las interpretaciones que los actores educativos hacen de ésta. Una reforma se encuentra mediada por los significados que los maestros y directivos escolares le asignan y conceden; así, las normas y reglas que la sustentan, el plan de estudio y los programas de curso de cualquier reforma educativa adquieren sentido cuando los actores las llevan, en mayor o menor medida, a su práctica educativa.

Durante el año 2009, México inició la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria (RIEB 2009), uno de cuyos rasgos más importantes fue que el plan de estudio y los programas de asignatura se organizaron bajo el enfoque por competencias.¹ Algunos estudios (Cuevas, 2011; Miranda y Garduño, 2010) indican que los maestros tienen dificultades en la aplicación de la RIEB 2009, ya que el plan de estudio presenta una visión muy somera sobre la noción de competencias y no expone de manera detallada la operación de este enfoque pedagógico. Cada uno de los programas tiene una estructura distinta (ámbitos, ejes temáticos, ejes de enseñanza-aprendizaje, temas, competencias) y su organización mezcla el enfoque por competencias y el enfoque constructivista. Todo ello ha obstaculizado las tareas que el docente desarrolla día con día en el salón de clases, como la planeación didáctica, las actividades de aprendizaje y la evaluación.

¹ Para Durand y Chouinard (2006), el enfoque por competencias considera que el aprendizaje de los alumnos debe sustentarse a partir de su realidad, por lo cual, tanto la escuela como los maestros necesitan diseñar situaciones didácticas que consideren problemas que tengan sentido para los alumnos.

Esta investigación² considera la importancia que tiene el directivo escolar en una reforma educativa, ya que le corresponde conocer el plan, los programas de curso y los materiales didácticos con la intención de analizar sus cualidades y debilidades pedagógicas. Con ello ofrecerá un soporte a los docentes, para que éstos incorporen los principios de la reforma a su práctica escolar. Sobre todo, el directivo necesita crear espacios de reflexión donde los docentes compartan experiencias y saberes con sus colegas y encuentren soluciones a los problemas educativos que surgen con la aplicación del plan, los programas de estudio y los materiales educativos. Si bien para los directivos el trabajo con los maestros es cotidiano, con una reforma esta relación se convierte en primordial, ya que es la vía por la cual se instrumentan las políticas y programas educativos.

El directivo, más allá de ser un instrumentador de reformas y administrador de recursos, es un mediador entre las exigencias de sus superiores y las demandas e inquietudes que emanan de la práctica cotidiana de los maestros. Estudios como el de Garduño *et al.* (2010), Pont *et al.* (2009) y Zorrilla y Pérez (2006) se han encargado de explicar la importancia que tiene el directivo escolar en el establecimiento de una reforma educativa, ya que si un directivo no está de acuerdo con la reforma y no se identifica con sus propósitos, es poco probable que trabaje con sus docentes los nuevos enfoques, lineamientos y orientaciones curriculares. Así, una reforma depende, en gran medida, de las representaciones y valoraciones que tiene el directivo sobre la misma. Es en función de éstas que orientará el trabajo, lo facilitará o lo dificultará.

El propósito de este artículo es indagar sobre los sentidos que tiene la RIEB 2009 para los directivos escolares y las acciones que se emprenden para su aplicación. En este trabajo no

se discute la validez de la RIEB, ni se tiene la intención de valorar los conocimientos y acciones que establecen los directores, supervisores y jefes de sector, sino que se pretende conocer y comprender las representaciones sociales que construyen estos actores al respecto, en razón de que tales representaciones orientan las prácticas educativas que tienen injerencia en el trabajo del docente y en el aprendizaje de los alumnos.

Está organizado en cuatro apartados: en el primero se abordan los referentes conceptuales que dirigen el trabajo, a saber, los directivos escolares y la teoría de las representaciones sociales; en el segundo se expone el procedimiento metodológico que se siguió para identificar las representaciones sociales de los directivos escolares sobre la RIEB; en el tercero se dan a conocer los hallazgos; y en el último se discuten los resultados.

DIRECTIVOS ESCOLARES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

En educación primaria el directivo escolar (director de escuela, supervisor de zona o jefe de sector escolar) es una figura central que tiene la función de promover y gestionar diferentes recursos (financieros, humanos, políticos), con el propósito de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Generalmente se le asocia con un administrador que sólo se encarga de cuestiones de carácter burocrático para que la escuela cumpla sus compromisos en tiempo y forma; no obstante, el trabajo sustantivo del directivo se concreta en resolver problemas de todo orden (pedagógicos, financieros y logísticos) (Barrère, 2006). Para Pozner (1997), el directivo escolar tiene la responsabilidad de garantizar que las políticas educativas, los planes y los programas de estudio se apliquen y adecúen al contexto y particularidades de la escuela. Así, su papel va más allá de un simple

2 El artículo deriva de una investigación más amplia titulada "Representaciones sociales de la RIEB: la visión de los directivos", la cual formó parte de los trabajos del diseño del Diplomado para Docentes de Primaria dentro de la RIEB 2009 y del Seminario de Didáctica, ambos desarrollados en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

instrumentador de políticas y administrador de recursos: al ser la escuela un espacio en el que confluyen diversos actores educativos con una cultura escolar determinada, el director despliega estrategias pedagógicas particulares y congruentes con el contexto social y escolar para que dicha institución pueda cumplir sus funciones. En consecuencia, su trabajo se vuelve complejo.

Un directivo se encuentra condicionado por cuestiones sociales, culturales, pedagógicas, formativas y administrativas, las cuales inciden en su concepción de la educación y del sistema educativo. En relación con estos aspectos el directivo valora las interacciones, políticas o reformas que le dictan sus superiores y establece dispositivos de acción en la escuela que son coherentes con sus representaciones, creencias e ideas. En suma, un directivo no aplica las políticas y reformas educativas de manera lineal; por el contrario, su práctica educativa está condicionada por su contexto social, su formación y experiencia. En este sentido, Coulon advierte que

...hay que considerar a los hechos sociales, no como objetos, sino como realizaciones prácticas. Entre una regla, una instrucción, una norma social y su aplicación por parte de los individuos se abre un campo inmenso de contingencias, engendrado por la práctica, que nunca consiste en una mera aplicación o en una simple imitación de los modelos preestablecidos (1995: 18).

Un actor, en este caso el directivo escolar, tiene formas de pensar y sentir que marcan e influyen sus prácticas cotidianas. De acuerdo con Weber (2002), el actor asigna un significado a sus acciones, las cuales son sociales en la medida en que toman en consideración a los otros. El actor efectúa prácticas en relación con su rol, contexto y cultura. Las acciones sociales están concatenadas al pensamiento y parecer de los otros, de la sociedad. Para Coulon (1995), es fundamental analizar los

procedimientos que generan los actores ante un hecho o situación determinada en su vida cotidiana para otorgarles significados. Las instituciones educativas son espacios donde confluyen los actores cuyos significados han sido elaborados y compartidos socialmente; no obstante, el actor escolar en todo momento se enfrenta a situaciones que cuestionan sus esquemas de pensamiento, de tal suerte que interpreta y comprende estas nuevas situaciones y establece pautas en consecuencia. Estas acciones tienen una relación profunda con la elaboración y asignación de los significados: la acción del actor depende del sentido que tiene para él determinada situación. De ahí la necesidad de conocer los significados o visiones que tiene el sujeto con respecto a una situación, objeto o persona para comprender sus acciones.

Para conocer los significados y orientaciones que tienen los directivos escolares sobre la RIEB, en este artículo se recupera la teoría de las representaciones sociales, la cual ofrece un acercamiento a las mediaciones que realizan los actores entre las grandes estructuras (políticas, reformas, etc.) y las prácticas que se dan en el día a día. Específicamente, la teoría de las representaciones sociales se interesa por el estudio de las personas en su vida cotidiana y, sobre todo, en conocer las nociones que emplean para entender la realidad social.

Una representación es sobre algo, un objeto que puede ser humano, social, ideal o material y que lo produce alguien, es decir, un actor; a esto se le conoce como el objeto de representación social: no hay representación sin objeto (Jodelet, 1989). Las representaciones sociales surgen de la necesidad de convertir lo extraño en familiar (Farr, 1986), ya que la atención del actor es captada por hechos insólitos, incongruentes o inusuales que se presentan en su vida cotidiana, lo que obliga a explicarlos. Las personas comienzan a relacionar ese suceso extraño con conocimientos de sentido común para asignar significados familiares. Para Jodelet (1989), la representación conlleva

un proceso de simbolización, ya que al interpretar el objeto de representación el sujeto le asigna determinados significados. Dicha significación es el resultado de un proceso cognitivo y social.³ Sin embargo, la particularidad de la representación social es que la significación es definida por la pertenencia social y la participación cultural del actor.

Las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos pertenecientes al pensamiento de sentido común que permiten que el actor comprenda e interprete la realidad (Moscovici, 2003). Las condiciones sociales e históricas son una fuente indispensable para la conformación de representaciones sociales; es por ello que cuando se presenta un suceso o persona ajena al sujeto, éste lo trata de comprender e interpretar a partir de su acervo de conocimiento. Las representaciones sociales son productos socioculturales (Ibáñez, 2001), porque los contenidos y los significados de las mismas emanan de la sociedad y dan a conocer las características de esta última. Es así que representamos con nuestra particularidad y desde el lugar que ocupamos en el mundo donde intervienen la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento de sentido común. Las representaciones sociales, al asignar un significado al objeto de representación, orientan las acciones que ejerce el actor. Autores como Abric (2001) argumentan que las representaciones sociales determinan las prácticas; por su parte, Jodelet (1986) apunta que las representaciones sociales no son una reproducción lineal de lo que acontece en la sociedad, sino que son sistemas de interpretación que se rigen por la relación del ser humano con el mundo y los otros.

De acuerdo con Moscovici (1979), las representaciones se conforman por tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud. Con respecto a la *información*, dicho autor establece que “se relaciona con la organización de conocimientos

que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45). En la sociedad circulan numerosas informaciones sobre diferentes asuntos por medio de la prensa, las revistas y los libros de divulgación científica, de forma que la comunicación cotidiana tiene un cúmulo de conocimientos acerca de diferentes situaciones de la realidad. Esta dimensión comprende la selección que hace el actor de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación. Al respecto, es importante considerar que cada grupo accede a la información de diferentes maneras y sólo recupera lo que considera relevante. Según Moscovici, el *campo de representación* “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (1979: 46). El campo de representación comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos, como juicios, aserciones, tipologías, creencias y elementos culturales (Jodelet, 1989); tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación. La *actitud*, para Moscovici, “acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación” (1979: 47); es una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación lo que provoca un conjunto de reacciones emocionales. Es decir, a partir de la información que tiene el grupo, y de los significados que le son atribuidos al objeto de representación social, se adoptan posturas y se ejercen acciones.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Dado el objetivo de este artículo se optó por una metodología apegada al enfoque cualitativo, lo cual contribuye a tener una aproximación a las maneras de actuar y de pensar de los actores (Jodelet, 2003), y permite estudiar

3 Para Abric (2001), el componente cognitivo supone a un sujeto activo que está sometido a reglas de los procesos mentales. El componente social se conforma de las condiciones en que la representación se elabora o trasmite.

con detalle las situaciones en las que se encuentran. En otras palabras, la metodología cualitativa se interesa por el conocimiento y las prácticas que despliegan los actores en situaciones particulares, de manera que resulta fundamental considerar los puntos de vista del actor para comprender sus significados e interacciones, los cuales derivan de los contextos en los que están situados. La investigación cualitativa se caracteriza por presentar una descripción que pretende profundizar en el significado que elaboran los actores sobre los acontecimientos que les son trascendentes.

El procedimiento metodológico constó de tres fases:

- La primera fue la recolección de testimonios de directivos acerca de la RIEB mediante una entrevista semiestructurada para captar las interacciones verbales, lugar donde se plasman las representaciones sociales (Grize, 1993). Para Gutiérrez y Piña (2008: 36-37) “el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras”. La entrevista se organizó en cuatro secciones, a saber: trayectoria profesional, información acerca de la reforma, campo de representación de la RIEB 2009 y actitud con respecto a la misma. Sobre la trayectoria se contemplaron preguntas sobre la formación académica del directivo, su antigüedad como docente y como directivo. En relación a la información, se indagó acerca de los aspectos, datos y conocimientos de la RIEB 2009 que son relevantes y trascendentes para ellos. La sección de campo de representación se conformó por preguntas acerca de los significados que el directivo ha elaborado con respecto a la reforma. Por último, el apartado de actitud se constituyó por preguntas encaminadas a

conocer la toma de posición del directivo en relación a la RIEB 2009.

- A estos informantes se les designó como directivos escolares, término que incluye a directores escolares (responsables de una escuela), supervisores escolares (responsables de un grupo de escuelas) y jefes de sector (responsables de una zona escolar). Todos ellos tienen la función de dirigir y encaminar una serie de acciones con los maestros de primaria para que se aplique una reforma educativa.

Uno de los aspectos más difíciles a los que se enfrentan los investigadores educativos es la entrada al campo. Sin duda la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene un cierto hermetismo hacia la realización de estudios de campo en sus aulas y escuelas, lo que significó un reto para el desarrollo de este estudio. Tomando esto en cuenta, se evitó que el contacto con los directivos se realizara a través de alguna autoridad de la SEP, dado que podía influir en el contenido de la entrevista; se prefirió contactar a los informantes a través de personas cercanas. En consecuencia, los criterios de selección que se consideraron fueron: ser directivo y tener interés en ser entrevistados. Se realizaron 13 entrevistas a ocho directores de escuela, dos supervisores y tres jefes de sector escolar, en dos ciudades de la república: Chihuahua (ciudad del norte del país) y Distrito Federal (capital del país). Se eligieron estas dos ciudades con el fin de tener información de directivos de la capital de país y de otra ciudad de la república.

- La tercera fase consistió en el análisis y redacción de los resultados. La interpretación de las entrevistas es una lectura del discurso de los actores que hay que desmadejar con minuciosidad para develar, en este caso, las

representaciones sociales. Un suceso, una palabra o una acción del actor pueden parecer pasajeros, pero al ser interpretados y relacionados con base en el contexto pueden aportar elementos esenciales a la investigación. Así, la interpretación consistió en tratar de tener entrada al mundo de los significados de los actores (Geertz, 2005). Para el análisis de las representaciones sociales a través de la información vertida en las entrevistas se eligió la propuesta de análisis argumentativo de Grize (1993). Este autor explica que en todo discurso hablado o escrito existe una argumentación, dado que el enunciador tiene la intención de modificar la opinión, la actitud e incluso el comportamiento del destinatario del discurso; a través de estas argumentaciones se expresan las representaciones sociales.

Grize (1996) recomienda efectuar una serie de operaciones para analizar el discurso argumentativo mediante las cuales se analizan los enunciados que conforman el discurso y se identifican sus características; pero aunque este autor propone varias operaciones, se recuperó el planteamiento de Gutiérrez (2006), quien sugiere identificar las operaciones de la clase objeto, las de apropiación y las de implicación valorativa, dado que permiten la interpretación de las representaciones sociales. Las operaciones constitutivas de la clase objeto ayudan a identificar

el tema central del discurso y sus ingredientes; las operaciones de apropiación son la vía para ubicar los argumentos que expresan los actores para dar credibilidad a su discurso, y al mismo tiempo, estas operaciones aportan elementos para indagar acerca del contenido y las fuentes que constituyen el campo de información de la representación social; por su parte, las operaciones de proyección valorativa ayudan al reconocimiento de enunciados evaluativos, apreciativos y comparativos con respecto al objeto de representación social y permiten atisbar algunos elementos del campo de actitud, esto es, la postura que se toma en relación al objeto de representación social. Todas las entrevistas fueron analizadas a partir de las tres dimensiones de las representaciones sociales: información, campo de representación social y actitud.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA RIEB

En el análisis de las entrevistas se detectaron dos representaciones sociales acerca de la RIEB: la primera (presente en nueve directivos) se caracteriza por proyectar a la reforma como un cambio favorable; y la segunda expresa desconcierto hacia ésta, dado que, a juicio de cuatro directivos, es una imposición de las políticas internacionales de corte neoliberal (Cuadro 1). A continuación se presenta el análisis a estas dos representaciones sociales.

Cuadro 1. Representaciones sociales de directivos acerca de la RIEB

Dimensiones	La reforma como cambio favorable	La RIEB como imposición
Campo de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad de modificar el sistema de enseñanza • Cambio favorable 	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB es conflicto, enredo • Formar alumnos como mano de obra calificada para elevar la producción
Campo de información	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB recupera la dimensión pedagógica de la función directiva • El enfoque por competencias que sustenta la RIEB reconoce la importancia del alumno en el proceso educativo • El método de proyectos, la evaluación formativa y el portafolio de evidencias permiten superar la formación tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB proviene de las recomendaciones internacionales • En la elaboración de la RIEB no se contempló la experiencia de docentes y directivos • Las autoridades educativas plantean una reforma alejada de la escuela
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB tiene cualidades importantes para el proceso formativo • La reforma es positiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconfianza hacia la RIEB • Actitud desfavorable

Fuente: elaboración propia.

La reforma como un cambio favorable

De los 13 directivos entrevistados, nueve tienen una representación social optimista de la reforma. Para comprender esta representación es indispensable tener presentes algunas características de su trayectoria profesional: de los nueve directivos, cuatro son directores de escuela primaria, una directora de Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), dos supervisores y dos jefes de sector escolar. Seis directivos cursaron la Normal básica y se formaron como maestros frente a grupo cuando la educación Normal no tenía el nivel de licenciatura y posteriormente continuaron estudios en la educación superior; dos cursaron la Normal superior y cuatro cuentan con licenciaturas en educación especial, educación, psicología educativa y administración. Los entrevistados que conforman este grupo tienen el título de licenciados, la gran mayoría con una orientación profesional en la educación (psicología educativa, educación primaria, educación especial). Dos directivos obtuvieron el grado de maestría y

cuatro más cursaron estudios de posgrado en el área de administración y gestión escolar. Todos tuvieron una experiencia considerable como maestros frente a grupo, que va de los siete hasta los 26 años; sólo un jefe de sector estuvo únicamente tres años a cargo de un grupo. Los directores de escuela tienen una experiencia en el puesto que oscila entre cuatro y 12 años. De los dos supervisores hay un novel, con ocho meses, y otro con una trayectoria consolidada de 14. Los jefes de sector tienen el mismo número de años en el puesto; no obstante, uno de ellos cuenta con mayor antigüedad en la función directiva como director de escuela y supervisor (Cuadro 2). En las entrevistas todos señalaron que tomaron los diferentes diplomados y cursos que ofreció la SEP para conocer la RIEB 2009; los dos supervisores y los dos jefes de sector fueron formadores en tales diplomados. Sólo la directora de USAER reportó que no asistió a la actualización, dado que la Secretaría no consideró en los procesos de actualización y capacitación a estos directivos.

Cuadro 2. Directivos con una representación social positiva de la RIEB

Clave	Formación	Antigüedad docente (años)	Antigüedad en el puesto directivo
CHD03	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Normal superior (ciencias sociales) 	15	10 años
CHD04	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Normal superior (español) • Maestría en gestión educativa 	26	7 años
DFD05	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en administración de empresas, Universidad Autónoma Metropolitana • Estudios de maestría en administración (universidad privada) 	20	12 años
DFD06	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 	15	4 años
DFDU02	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Psicología por la UNAM 	7	5 años
CHS01	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en educación • Licenciatura en educación especial • Estudios de maestría en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional 	12	2 años, director 8 meses, supervisor
CHS02	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en educación 	7	14 años, supervisor
DFJ02	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en educación especial • Maestría en administración educativa (universidad privada) 	11	14 años, directora 9 meses, supervisora 3 años, jefa de sector
CHJ03	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en educación • Licenciado en derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua • Estudios de maestría en gestión escolar por la Universidad Pedagógica Nacional 	3	7 años, director 3 años, jefe de sector

DF: Distrito Federal; CH: Chihuahua.

Fuente: elaboración propia.

La representación social de estos directivos acerca de la RIEB se articula en torno a un contenido central: cambio favorable. Con respecto al campo de representación para este grupo, la reforma 2009 tiene un significado de renovación escolar con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Sobre todo, estos directivos consideran que la reforma recupera y atiende el papel protagónico que tiene el alumno en la escuela y en el proceso educativo. Los testimonios permiten identificar los contenidos del campo de representación:

Para mí representa un parteaguas... porque el papel del alumno es otro, ya que se le escucha, o se le va a empezar a escuchar (CHD04).

Representa para mí el volver la cara hacia donde se me había olvidado voltear, el pensar en los niños (DFD05).

En estos fragmentos se puede ver que la imagen que poseen los directivos sobre la RIEB está sedimentada en el tránsito de un alumno

pasivo a un alumno activo. El sentido de “par-teaguas” y “voltar la mirada” presupone que para ellos, antes de la RIEB 2009 el alumno era concebido como un sujeto receptor de conocimientos e informaciones, y que la responsabilidad formativa recaía en el maestro, como figura central que organizaba y dosificaba los contenidos curriculares; siendo así, no se prestaba atención a las dudas e intereses particulares de los alumnos. El ingrediente que es relevante en esta representación es el reconocimiento de que, según los entrevistados, la RIEB le da al alumno el papel de protagonista y constructor activo de su aprendizaje escolar. El sentido de la RIEB como cambio está asociado a mejorar la educación:

Representa una gran oportunidad de mejorar la calidad de vida de los mexicanos (DFJ02).

Creo que, en términos generales, como está planteada teóricamente esta reforma, nos ofrece la oportunidad de mejorar no solamente lo que se refiere al sector educativo, sino a largo plazo, modificar y transformar el sector productivo (CHS02).

En estos testimonios se enuncia que la RIEB representa una posibilidad de brindar una formación adecuada que permitirá elevar el nivel educativo y que incidirá en los procesos productivos del país, lo cual expresa que esta reforma representa, para los directivos, la oportunidad de modificar el sistema de enseñanza. El planteamiento teórico al que se refiere el segundo testimonio es el enfoque por competencias, una parte del cual está influido por la concepción productiva de la educación (*input-output*); es decir, hay una relación directa entre lo que se invierte en la escuela y los conocimientos que dominan los alumnos (Morlaix, 2009). Bajo esta premisa, la escuela debe formar a ciudadanos que respondan y se adapten a los procesos productivos que demanda el mercado de trabajo; de ahí que para

este directivo el enfoque por competencias generará una mejora en el sector productivo.

Para comprender esta imagen se requiere identificar el campo de información, el cual se conforma de los conocimientos y datos sobre el objeto de representación que son importantes para los actores. Así, los entrevistados expresaron algunas informaciones en relación con el enfoque por competencias:

Es una buena aportación porque definitivamente los contenidos curriculares parcializados no estaban funcionando. Entonces, este enfoque nos permite integrar todo lo que el niño sabe (DFD06).

A mí se me hizo un cambio muy radical y bueno... La forma de trabajar el proyecto me encantó porque los niños empezaron a investigar, empezaron a ser no nada más alumnos pasivos: eran activos (CHD03).

Lo que me gustó mucho es la manera de llevar la evaluación, porque el maestro, tradicionalmente, se concretaba a lo que era el examen. Ahora no, los maestros llevan su portafolio de evidencias y se hacen más responsables. O sea, ya no nada más se evaluaba el conocimiento, se evalúan los procesos (CHD03).

El campo de información de esta representación está constituido por algunos aspectos pedagógicos que los entrevistados atribuyen al enfoque por competencias. En el discurso de la RIEB 2009, este enfoque es presentado como novedoso, bajo el argumento de que el alumno es la persona más importante del proceso educativo. Esto se puede constatar en la siguiente cita del Plan de Estudios 2009 de educación primaria: “el centro de intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo lo constituyen los alumnos” (SEP, 2009: 28). Cabe aclarar que ésta es una tesis que han venido sosteniendo diferentes teorías pedagógicas,

como la *escuela nueva*, con más de 100 años de existencia, que han centrado y organizado sus propuestas en el alumno; lo que los directores sostienen es que es trascendental que se reconozca el papel activo que tienen los alumnos en el proceso formativo.

Los directivos apuntan que la reforma es favorable en razón de que permite una formación globalizadora; es decir, que no se tocan conocimientos aislados en asignaturas, sino que el aprendizaje se aborda de manera general y se contemplan simultáneamente elementos de diferentes materias. Otro aspecto que consideran importante es el método por proyectos, el cual consiste en que, a partir de un tema de interés de los alumnos, se realice una búsqueda sistematizada de información para conocer más al respecto y al mismo tiempo cubrir los contenidos del curso. En las entrevistas se pudo ver que para los directivos este método es la vía de transición entre el modelo educativo tradicional, que seguía la escuela antes de la RIEB, y el actual, que tiene como punto central el interés del alumno.

Los directivos se han acercado al método de proyectos a través de los libros de texto gratuito de español, que están organizados de este modo; sin embargo, dado que tanto Kilpatrick (F. Díaz-Barriga, 2006) como Dewey (2004) lo desarrollaron, probablemente los directivos ya habían tenido contacto con él durante su formación como maestros, pero no fue sino hasta la reforma de 2009 que se transformó en un elemento importante para la práctica educativa.

Además del método de proyectos, los directivos rescatan otros elementos del enfoque por competencias, específicamente la evaluación formativa y la recolección de evidencias de evaluación a través del portafolio. Con respecto a la primera, los entrevistados manifestaron que con esta reforma lo que interesa conocer son los procesos de aprendizaje del alumno, y no solamente certificar el aprendizaje mediante una calificación, lo que en la reforma se considera como evaluación

continua. De esto último se deriva el segundo elemento, el portafolio de evidencias, que los directivos entienden como una acumulación de trabajos del alumno durante un periodo, el cual permite valorar el proceso de aprendizaje. No obstante, tanto la evaluación continua como el portafolio son procesos e instrumentos más complejos de lo que señalan los entrevistados; en una representación social los actores seleccionan y descontextualizan ciertos elementos del objeto de representación y posteriormente los incorporan a su propio universo y los relacionan con otros elementos significativos (Jodelet, 1986). En resumen, para los directivos la información sustancial sobre la RIEB está conformada por el enfoque globalizador, el método de proyectos, la evaluación formativa y el portafolio de evidencias, en el entendido de que esto permitirá superar una formación tradicional y enciclopédica que ofrecía anteriormente la educación primaria.

Con respecto a la actitud que tienen los directivos hacia la reforma, ésta es positiva. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Creo que la propuesta es buena (DFD05).

Me parece positiva... El respetar los ritmos de aprendizaje del niño, ese nivel de competencia curricular (DFDU02).

Los directivos señalan que la RIEB tiene cualidades importantes para el proceso formativo que ofrece la escuela, basándose en un aspecto de orden pedagógico que es nodal para ellos: el papel central y activo que ocupa el alumno. Como se ha señalado, cualquier reforma se compone de modificaciones jurídicas, pedagógico-curriculares y administrativas. La RIEB 2009 no fue la excepción, ya que se establecieron modificaciones sustanciales como la articulación entre niveles (preescolar, primaria y secundaria), el perfil de egreso de la educación básica, el reconocimiento de la multiculturalidad, la evaluación de los

alumnos y la evaluación a los maestros. Con todo, para los entrevistados el elemento trascendental —y que caracteriza a esta representación social— es el papel activo del alumno en su aprendizaje.

Esta actitud se fortalece porque el método de proyectos resulta aplicable y útil en la escuela, lo cual, como puede verse en los siguientes testimonios, es satisfactorio:

Lo que ha ayudado mucho es trabajar por proyectos, donde se involucra absolutamente todo el personal. Me comentaban, por ejemplo, de un proyecto donde toda la escuela, todo el colectivo iba a participar en una actividad de arte culinario. Entonces se involucraron a los padres de familia y fue un éxito (CHS01).

Lo que ha favorecido es, de alguna manera, trabajar en conjunto, a generar un proyecto de la escuela. Luego, cada grupo genera su proyecto y se interrelaciona con el de la escuela (CHJ02).

Como se mencionó, la RIEB es valorada favorablemente gracias al método de proyectos, ya que éste no sólo permite que los alumnos aprendan de manera activa y de acuerdo con sus intereses, sino que en el desarrollo de proyectos se involucra a los maestros y padres de familia. Los entrevistados le dan un valor significativo a la reforma, porque beneficia a la escuela y su relación con la comunidad en que se encuentra inserta. En este sentido, tal parece que los directivos confieren un valor positivo a la RIEB porque permite establecer relaciones horizontales con los padres de familia a fin de trabajar por una causa común: el propósito que se traza en cada uno de los proyectos. La RIEB, entonces, logra conciliar una relación que siempre ha sido un tanto difícil para la escuela, la de los maestros y los padres de familia. El método de proyectos se transforma, así, en uno de los atributos de la reforma.

Esta actitud se fortalece por su utilidad en la escuela, lo cual, como hemos dicho, es satisfactorio para los directivos. Con respecto a su utilidad se reproducen algunos testimonios:

La reforma ha venido a incidir y a influir positivamente en el rol del jefe de sector, del supervisor y del director, porque se les ha concientizado acerca de la importancia de su función (CHS01).

Nosotros hacemos lo urgente y no lo importante. Hay ocasiones en que me doy cuenta de que le exijo a las escuelas papelería, cuando lo que tendría que estar exigiendo es la parte pedagógica. Entonces, me acuerdo y digo: eso déjenselo al secretario de la escuela y tú supervisor, y tú director, vamos a trabajar la parte pedagógica (DFDJ02).

En estos testimonios se observa la tensión entre las dimensiones administrativa y pedagógica de los cargos directivos, pues el trabajo administrativo de la escuela consume mucho de su tiempo y por consiguiente relegan la dimensión pedagógica, que para ellos es trascendental. La representación social de los directivos sobre la RIEB se cristaliza en un aspecto esencial de la función directiva: brindar apoyo pedagógico-curricular, el cual, al parecer, tenían olvidado. Los actores entrevistados consideran que la RIEB demanda de ellos una mayor atención al trabajo con los maestros, con los planes y programas de estudio, con el desarrollo de proyectos. Para Barrère (2006: 108) “los directivos son hoy en día los encargados de organizar un conjunto de dispositivos que encarnan la pedagogía de la motivación y el compromiso, para suscitar el compromiso de los maestros”.

De esta manera, los directivos entrevistados orientan sus acciones hacia el involucramiento con los maestros para trabajar la RIEB de manera conjunta, y es en esta relación donde se atisba el cambio del papel directivo. Como se desprende de las entrevistas, los

directivos han establecido una serie de actividades para apoyar a los maestros que tienen a su cargo, lo que ha implicado un acercamiento con ellos y su presencia en los salones de clase:

Entro al salón de clase y le digo [al maestro]: “ésta es la planeación; ¿en qué vas?” (CHD04).

Entro a ver el tema, y cuando veo que están trabajando pregunto qué les falta (CHD03).

Vemos la necesidad de que se creen grupos de estudio o redes entre los docentes, para que puedan compartir información y su experiencia (CHJ03).

El desarrollo de proyectos constituye una actividad adicional a las funciones de los directivos —proveer a los maestros de los materiales necesarios para la consecución de sus objetivos— lo que implica que realicen gestiones y negociaciones dentro y fuera de la escuela. El enfoque que sustenta la RIEB, de acuerdo con los testimonios, ha conseguido que los directivos desplacen su actividad de escritorio por la de un trabajo de seguimiento a los proyectos que desarrollan los maestros con sus grupos. Esto ha llevado a que los entrevistados contemplen la necesidad de contar con información sobre el enfoque por competencias y, sobre todo, a generar espacios colegiados para que los maestros compartan experiencias.

En los testimonios se revela el cambio de la figura del directivo debido a la RIEB y, sobre todo, un acercamiento con los docentes y los alumnos:

Estoy en un proceso de cambio. O sea, me tocó pasar de una escuela tradicional a una nueva forma de enseñar. Me gustó, me emocionó y quise que lo vivieran mis maestros (CHD03).

En este testimonio identificamos un contenido central de la representación social que tienen los directivos sobre la RIEB: la noción de una nueva forma de enseñar, el desplazamiento del sistema tradicional de enseñanza, la consideración del alumno como un ser activo en el proceso de aprendizaje. Gutiérrez *et al.*, (2012: 32) apuntan que “Las emociones experimentadas en situaciones colectivas (intersubjetivas) interactivas promueven el desarrollo de representaciones”, y, en efecto, las representaciones sociales están concatenadas con las emociones. En el fragmento anterior se expresa una actitud favorable a la RIEB detonada por la emoción que le despertó al directivo el enfoque por competencias y el convencimiento de la importancia de compartirlo con los docentes que tiene a su cargo.

La RIEB como una imposición

Cuatro directivos entrevistados manifestaron una representación social que expresa su desconfianza a la RIEB 2009; de ellos dos son directores de escuela primaria, una directora de USAER y un jefe de sector. Todos son de la Ciudad de México. Tres señalaron que no cursaron los diplomados de formación sobre la reforma, de manera que sólo un director acudió a la actualización al respecto. Dos directores tienen la Normal básica, uno la Normal superior en el área de Historia y uno la licenciatura en Psicología. Los directores que tienen la Normal básica también tienen el título de licenciatura en Educación y en Economía, respectivamente. De estos directivos ninguno tiene el grado de maestro o estudios de posgrado. La experiencia como maestros frente a grupo es significativa, pues oscila entre 13 y 22 años; es decir, estos directivos cuentan con un conocimiento profundo del trabajo docente y refieren una experiencia considerable en su puesto directivo actual, que va de los cinco a los 16 años.

Cuadro 3. Directivos con una representación social de desconcierto hacia la RIEB

Clave	Formación	Antigüedad docente	Antigüedad en el puesto directivo
DFD01	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en Educación 	22 años	5 años
DFDirector02	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en Economía por la UNAM 	15 años	6 años
DFDU01	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Psicología por la UNAM 	10 años	16 años
DFJ01	<ul style="list-style-type: none"> • Normal superior (Historia) 	13 años como maestro de secundaria	3 años como director de primaria 6 como supervisor 12 años como jefe de sector

Fuente: elaboración propia.

En relación al campo de representación, los directivos resaltaron que la RIEB era consecuencia de las políticas internacionales y, por ende, es vista como una imposición:

Esta reforma representa un intento por tratar de insertar a nuestro país dentro de un esquema de productividad... Trata de introducir a los niños desde muy pequeños en el mundo laboral de un obrero (DFD02).

Si yo analizara [la RIEB 2009] desde el punto de vista materialista, podría pasar como un modelo tecnocrático. Porque, al parecer, lo que se quiere producir es mano de obra barata y calificada (DFJ01).

En estos dos testimonios los directivos convergen en señalar que la RIEB 2009 reduce la educación primaria a satisfacer las demandas del mercado laboral, y lo único que pretende es formar a los alumnos para que se inserten al trabajo como mano de obra calificada, lo que desplaza una formación integral y la suplanta por una capacitación laboral carente de pensamiento crítico y creativo. Probablemente esto sea consecuencia de que el término *competencia* procede del ámbito empresarial (Denyer *et al.*, 2007), donde el cumplimiento y el desempeño de tareas concretas determinan la capacitación que

los trabajadores reciben a fin de obtener una mayor productividad. Para los entrevistados la competencia laboral ha sido trasladada a la escuela, y cuando se habla de *competencias* se asocia con una formación para el trabajo con la intención de elevar la productividad. Cabe destacar que los directivos que expresan esta representación tienen, además de su formación como maestros, licenciaturas en el área de las ciencias sociales (Economía e Historia), lo que se refleja en sus argumentos al hacer referencia a nociones tales como “esquema de productividad”, “desde el punto de vista materialista”. Señalan a la RIEB como problemática:

Para mí la RIEB es conflicto, enredo, no claridad (DFD01).

Entender lo que hay dentro del verdadero enfoque es un rollo [dilema], la verdad. O sea, podría decirse que estamos haciendo un híbrido de reforma y no estamos creando nuestra propia reforma (DFDU01).

Para ellos, el enfoque pedagógico de la RIEB 2009 ha representado un problema por dos causas: la dificultad para comprender tal enfoque y para su puesta en marcha. Esta confusión deriva de lo que ya han señalado los especialistas (Sacristán, 2009; A. Díaz-Barriga, 2006): la palabra *competencias* puede

entenderse como una habilidad, un objetivo o un estándar. Para los directivos esto dificulta que el enfoque sea llevado al aula por los maestros; sobre todo, afirman que la RIEB dicta una serie de actividades que son el reflejo de la política pública del gobierno, la cual no considera el contexto escolar. Así, la reforma es vista como una mezcla entre lo que sustenta la política educativa y lo que entienden los maestros. Esto obliga a explicar el campo de información de esta representación, es decir, con qué conocimientos cuentan los directivos sobre la RIEB:

El gobierno, con respecto a la RIEB, no ha tomado las estrategias adecuadas para que realmente todos vayamos a la par. Todos tendríamos que tener la misma formación (DFDU01).

¿Una semana para que el maestro conozca la RIEB? Yo digo que es muy complejo, o soy muy pesimista (DFJS01).

Este grupo de directivos argumenta que no ha tenido una formación adecuada sobre la RIEB, en razón de que la actualización fue compleja. Este proceso se dio a partir de tres diplomados, cada uno de los cuales atendió a grados particulares (diplomado 1 a primero y sexto grados, diplomado 2 a segundo y quinto grados, diplomado 3 a tercer y cuarto grados) que se impartieron en diferentes momentos (a lo largo de los años 2009, 2010 y 2011). Esto provocó que muchos maestros no consiguieran un lugar en los diplomados debido a que el grado que tenían a su cargo no correspondía con el grado que en ese momento se impartía. Por ejemplo, un profesor de segundo grado no se incorporó al proceso de actualización porque el diplomado estaba dirigido a profesores de primero y sexto grado. Otro aspecto a tener en cuenta es que estos diplomados fueron diseñados para maestros frente a grupo, de manera que no se consideró a los directivos ni a los maestros de USAER en el proceso de

actualización; es por ello que pocos directivos conocen la RIEB 2009. Por último, otro de los elementos que desconcierta a los entrevistados es el tiempo que se destinó para que los maestros conocieran la RIEB y dominaran el enfoque por competencias, ya que a sus ojos, fue poco.

Una información que está sedimentada en esta representación social consiste en que los procesos de construcción de las reformas educativas no contemplan la experiencia del docente. Los directivos apuntan:

No estoy en contra de la reforma. Lo que siempre he dicho es ¿por qué no escuchamos al maestro? O sea [las autoridades] ahora quieren que haga, ahora no quieren que haga. Entonces, se tendrá que encontrar un punto medular en donde finalmente el maestro también tome decisiones (DFDU01).

¿Cuál es la percepción que tienen las autoridades y los estudiosos de gabinete? Si ya se estableció en cuatro grados la RIEB, y faltan dos, en cuanto se pongan en práctica al fin del ciclo escolar pues ya está en marcha la RIEB. Pero en la realidad no, ésa es la situación que nos mueve mucho (DFJ01).

En estos dos testimonios se pone de manifiesto que, tanto para la elaboración de la RIEB como para su aplicación, no se incluyó a los docentes ni la experiencia de los directivos. Los testimonios apelan al supuesto de que las autoridades educativas y los especialistas plantean reformas alejadas de la escuela. El calificativo “estudiosos de gabinete” hace referencia a que los especialistas diseñaron la RIEB en un laboratorio y que, por lo tanto, operarlo en la escuela es difícil debido a que se elaboró al margen de la realidad del aula, de los alumnos y los maestros. En otras palabras, las autoridades sólo implican a maestros y directivos para instrumentar de manera mecánica esta reforma. En opinión de los directivos

entrevistados, no se puede aplicar una reforma de manera lineal, y demandan un espacio donde sean escuchados y se considere su experiencia. Como ya se había mencionado, de acuerdo con Viñao (2006), reformadores, docentes y directivos tienen puntos de vista diferentes: por un lado, los primeros presentan propuestas con una tendencia a uniformar y centralizar las prácticas educativas, partiendo del supuesto de que directivos y profesores ejecutarán al pie de la letra la reforma. Al respecto, la siguiente cita es ilustrativa: “Los reformadores tienen un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que ordenan o proponen” (Viñao, 2006: 91). Los reformadores, al tratar de organizar una reforma educativa que abarque a todas las escuelas y regiones de un país, convierten su propuesta en reglas inflexibles y rígidas que dejan de lado la cultura escolar que tiene lugar en la vida cotidiana.

Por otro lado, docentes y directivos ven con recelo las reformas educativas ya que las consideran artificiales e impracticables (Viñao, 2006). El trabajo de estos actores educativos se caracteriza por resolver y dar curso a las exigencias cotidianas e inmediatas que requiere el proceso educativo (planear la clase, desarrollar actividades extraescolares, efectuar gestiones administrativas, atender a alumnos y padres de familia); así, cuando a éstos se les presenta una reforma, suelen tenerle desconfianza porque las propuestas y sugerencias realizadas por los reformadores, “estudiosos de gabinete”, no consideran las actividades que realizan en el día a día.

En los testimonios hasta ahora analizados se encontró que los entrevistados asumen una actitud desfavorable hacia la RIEB debido a que la entienden como un modelo impuesto por la política internacional, que no pretende formar alumnos, sino mano de obra. A pesar de ello, su función como directivos los obliga a acatar las instrucciones provenientes de la

SEP, así que trabajan con la RIEB, pero de forma peculiar. Los siguientes testimonios son una muestra:

Aquí el gran secreto es que las cosas de la escuela se deciden de forma colegiada. Es decir, hay que hacer de lado las políticas del Banco Mundial. Entonces, las cosas se deciden de manera colegiada... Si salen bien es producto del esfuerzo, del trabajo de todos. Y si no salen, bueno, pues tendremos que hacer una autocrítica y decir qué nos falló y seguir adelante (DFD02).

Lo que he tratado de hacer en las juntas es ir bajando un poquito la información de la reforma (DFD01).

Los directivos y docentes pueden discutir aspectos pedagógicos en los consejos técnicos (que se realizan una vez por mes), donde se toman decisiones y se comunican las instrucciones de la SEP. En uno de los testimonios el directivo indica que la escuela decide si lleva a cabo o no la reforma educativa, o si se le hacen modificaciones. Así, la aplicación de la reforma pasa a un segundo plano y el elemento principal es la comunión entre maestros y directivo. El segundo testimonio también apunta a que la reforma se trata en el consejo técnico; la diferencia estriba en que el directivo reconoce que el enfoque por competencias es difícil de comprender para los maestros y por eso se les presenta información al respecto, pero de una manera accesible. El siguiente testimonio aborda otra actitud hacia la RIEB:

Trato de convencer a los maestros que vayan a capacitarse, que apliquen la RIEB, porque es un requerimiento de la SEP (DFD01).

Evidentemente la RIEB es considerada una obligación que se necesita cumplir, pero que no tiene la aceptación de este entrevistado. El directivo en cuestión invita a que se trabaje con los lineamientos de la reforma, pero ésta

no necesariamente tiene que llevarse a cabo. El hecho de que la RIEB tenga tal halo de desconfianza ocasiona que los directivos no diseñen ni instrumenten actividades de apoyo pedagógico para que los maestros trabajen con el plan y los programas de estudio, y que generen pocas actividades donde se aplique la RIEB (reuniones informativas e invitaciones a utilizar el enfoque por competencias). En los testimonios del grupo de directivos que no aceptan la RIEB, no se encontró evidencia de que diseñen y emprendan estrategias de apoyo pedagógico dirigidas a los docentes. Al no establecer estrategias de acción, estos directivos asumen de manera implícita un rechazo a la reforma.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Actualmente los directivos escolares son parte central del discurso de la política educativa, dado que son los actores que pueden dar un seguimiento de primera mano a las reformas educativas. De acuerdo con Valencia (2009), los directores, supervisores y jefes de sector se encargan de ejercer el control sobre los docentes en la aplicación de las políticas educativas; ello explica el reconocimiento tácito al liderazgo que ejercen en la promoción y aplicación de las reformas educativas. Es importante, por lo tanto, reconocer al directivo escolar como un actor que elabora representaciones sociales respecto de su trabajo escolar, y las repercusiones de éstas en la práctica educativa.

En el análisis de los resultados de este estudio se halló que un grupo de directivos tiene una representación social favorable a la RIEB, principalmente porque consideran que ésta recupera la dimensión pedagógica de su función directiva. Estos actores enfatizan la importancia que tal reforma le da al papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje, lo que puede generar un cambio para alcanzar la educación básica que se necesita. Esta aprobación conlleva un apoyo a los docentes y directores que tienen a su cargo, con el fin de dotarlos de conocimiento para una

adecuada ejecución de la reforma. En suma, están convencidos de la importancia de los principios pedagógicos que sustenta la RIEB. En este grupo se observa una correspondencia entre la representación social favorable y la orientación de acciones que emprenden los entrevistados. No obstante lo anterior, los directivos reconocen que sus funciones tienden a concentrarse en aspectos de carácter administrativo, lo cual genera duda con respecto a la relevancia del trabajo pedagógico que realizan. En el análisis de las entrevistas se identificó que estos directivos no tienen conocimientos profundos sobre la RIEB y el enfoque pedagógico, como consecuencia de una inexistente estrategia de formación y actualización *ex profeso*; los conocimientos que posee este grupo se deben a su trabajo individual de búsqueda de información y análisis de la RIEB. Uno de los aspectos que destaca de este grupo de directivos es que más de la mitad tiene estudios de maestría en gestión y que participó en la actualización de la RIEB que impartió la SEP. Tal vez estos directivos cuentan con mayores recursos intelectuales sobre gestión escolar, lo que les permite discutir la RIEB y concebir estrategias de apoyo y seguimiento para trabajar con los docentes.

La segunda representación social evidencia el tajante rechazo a la reforma por parte de algunos directivos debido a que consideran que proviene de las recomendaciones internacionales y que, por tanto, su aplicación no es pertinente en la escuela mexicana. Para ellos, estos defectos son consecuencia de que no se considera al directivo y ni al docente en el diseño y elaboración de la reforma. Los integrantes de este pequeño grupo de directivos destacan que no tuvieron información ni formación para conocer y dominar la RIEB 2009, como causa de estrategias de actualización y capacitación débiles; de ello deriva que sus acciones de trabajo con los maestros para que conozcan y apliquen la reforma sean muy vagas (invitar, presentar información). A diferencia del grupo que comparte una

representación favorable de la reforma, estos directivos cuentan con formación de licenciatura, y ninguno tiene estudios en gestión educativa o administración escolar, lo que posiblemente ocasiona una carencia de los conocimientos necesarios para desarrollar estrategias de trabajo colegiado con los docentes.

Estas dos representaciones revelan que el nivel de aprobación que tiene una reforma educativa en los directivos influye en su aplicación. Cada directivo desarrolla actividades de trabajo pertinentes de acuerdo con su función y experiencia. Trabajar de manera colaborativa con los maestros, o simplemente proporcionar información, son acciones que derivan de la representación social de cada directivo. Para Moscovici y Hewstone (1986) las representaciones sociales son construidas por los grupos que no son expertos en un tema, de suerte que son elaboraciones de sentido común. Un directivo, de acuerdo a su función, tendría que ser un conocedor de la reforma educativa; sin embargo, lo que revela el análisis es que existe poco dominio de la RIEB entre quienes ocupan cargos directivos en la estructura escolar. Este es un problema complejo que, más que pretender señalar culpables, revela la ausencia de políticas

y programas en la selección y formación de los directivos escolares. Un dato notable es que en México, los requisitos para ocupar un puesto en la dirección escolar son de carácter administrativo (por ejemplo, la antigüedad); no hay, hasta el momento, criterios y mecanismos profesionales de selección, como podría ser un concurso de oposición (Zorrilla y Pérez, 2006).

Por tanto, es imprescindible que las autoridades educativas diseñen acciones de selección, formación para el puesto y formación continua de los directivos escolares. Esta formación debe considerar que un directivo escolar requiere dominio acerca tanto de conocimientos administrativos y procedimientos jurídicos como de los saberes pedagógicos que le permitirán generar un trabajo colaborativo con los maestros en su práctica docente. Además, es fundamental que en cualquier reforma educativa se organicen procesos de formación diferenciados para maestros y directivos, ya que un cambio en el enfoque pedagógico, y por lo tanto, en la modificación de planes y programas de estudio, demanda que los directivos tengan un conocimiento profundo para, posteriormente, trabajar con los maestros.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (2001), "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- BARRÈRE, Anne (2006), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, París, Presses Universitaires de France.
- COULON, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- CUEVAS, Yazmín (2011), "La reforma de la educación básica primaria 2009: análisis del plan de estudios basado en competencias", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (CD), México, UNAM/COMIE.
- DENYER, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2006), "Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGrawHill.
- DEWEY, John (2004), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DURAND, Michelline y Roch Chouinard (2006), *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, Québec, Hurtubise.

- FARR, Robert (1986), "Las representaciones sociales", en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 495-506.
- GARDUÑO, José María, Charles Slater y Gema López (2010), "El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073.
- GEERTZ, Clifford (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GIMENO Sacristán, José (2009), "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 15-58.
- Gobierno de México-SEP (2009), *Programas de estudios 2009. Educación primaria*, México, SEP.
- GRIZE, Jean-Blaise (1993), "Logique naturelle et représentations sociales", *Papers on Social Representations*, vol. 2, núm. 3, en: http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Grize.pdf (consulta: 15 de enero de 2013).
- GRIZE, Jean-Blaise (1996), *Logique naturelle et communications*, París, Press Universitaires de France.
- GUTIÉRREZ, Silvia (2006), "Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", *Versión*, núm. 17, pp. 231-256.
- GUTIÉRREZ, Silvia, Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña (2012), "Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos", en Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 11-52.
- GUTIÉRREZ, Silvia y Juan Manuel Piña (2008), "Representaciones sociales: teoría y métodos", en Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika, pp. 13-48.
- IBÁÑEZ, Tomás (2001), "Representaciones sociales, teoría y método", en Tomás Ibáñez (coord.), *Psicología social constructivista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 159-216.
- JODELET, Denis (1986), "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en Serge Moscovici (coord.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- JODELET, Denise (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- JODELET, Denise (2003), "Aperçus sur les méthodologies qualitatives", en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, Press Universitaires de France, pp. 139-162.
- MIRANDA, Jesús y José María Garduño (2010), "El pilotaje de la reforma curricular en educación primaria: una aproximación desde los actores", en *Observatorio ciudadano de la educación*, México, en: http://www.observatorio.org/colaboraciones/indice_completo.html (consulta: 30 de marzo de 2013).
- MORLAIX, Sophie (2009), *Compétence des élèves et dynamique des apprentissages*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, Serge (2003), "Notas hacia una descripción de la representación social", *Psicología Social*, vol. 1, núm. 2, pp. 67-118.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone (1986), "De la ciencia al sentido común", en Serge Moscovici (coord.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 649-710.
- PÉREZ Gómez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PONT, Baetriz, Debora Nusche y Hunter Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, vol. 1: *Política y práctica*, México, OCDE.
- POPKWITZ, Thomas (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- POZNER, Pilar (1997), *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique.
- VALENCIA, Ana Cecilia (2009), "La razón narrativa frente a la política pública: una lección desde las subjetividades", *Sinéctica*, núm. 33, en: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=474_la_razon_narrativa_frente_a_la_politica_publica_una_leccion_desde_las_subjetividades (consulta: 3 de febrero de 2013).
- VIÑAO, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.
- WEBER, Max (2002), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ZORRILLA, Margarita y Guadalupe Pérez (2006), "Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México", *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 113-127.

Universidad y discapacidad

Actitudes del profesorado y de estudiantes

ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN* | EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI**

Los estudiantes con discapacidad constituyen un colectivo emergente que ha ido adquiriendo importancia en la educación superior al amparo de las modificaciones legales en España. Los objetivos del presente estudio fueron identificar las actitudes de una muestra de universitarios (profesorado, n=367 y estudiantes, n=2025) hacia este colectivo y su inclusión en la universidad, y validar un nuevo instrumento de medición de actitudes: la escala CUNIDIS. Este instrumento tiene 40 ítems, propiedades psicométricas de fiabilidad, homogeneidad y validez satisfactorias, así como una alta validez predictiva. Los resultados obtenidos indican una actitud general positiva hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad, más alta en el grupo de iguales que en el profesorado. Existen discrepancias en cuanto a la acción docente y la realización de adaptaciones curriculares en función del grupo encuestado, del género y la rama de conocimiento. Los resultados se interpretan de acuerdo a la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior y se realizan propuestas de mejora en esta línea.

Differently-abled students constitute an emerging group which has gained relevance in higher education under legal changes enacted in Spain. The objectives of this study were to identify the attitudes of a sample of university members (professors, n=367 and students, n=2025) toward that group and its inclusion in the university, and validate a new instrument for measuring attitudes, the CUNIDIS scale. This instrument has 40 items, satisfactory psychometric properties of reliability, uniformity, and validity, and high predictive validity. The results obtained indicate a positive general attitude toward inclusion of differently-abled students, higher in the peer group than among professors. There are discrepancies in relation to teaching action and the implementation of curricular adaptations depending on group surveyed, gender, and area of expertise. The results are interpreted based on the social dimension of the European Higher Education Area and proposals for improvement are made on that line.

Palabras clave

Discapacidad
Educación superior
Actitudes del estudiante
Actitudes del profesor
Espacio Europeo de Educación Superior

Keywords

Disability
Higher education
Student attitudes
Professors' attitudes
European Higher Education Area

Recepción: 11 de febrero de 2013 | Aceptación: 14 de septiembre de 2013

* Doctor en Psicopedagogía y profesor de la Universidad de Oviedo (España). Secretario Académico del Departamento de Ciencias de la Educación y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (RIAICES). Líneas de investigación: atención a la diversidad y educación inclusiva; ecosistemas de formación *blended-learning*; educación emprendedora. CE: rodriguezmalejandro@uniovi.es

** Doctor en Pedagogía y profesor de la Universidad de Oviedo (España). Presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAEA) y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (RIAICES). Líneas de investigación: organización y gestión de instituciones educativas; ecosistemas de formación *blended-learning*; educación emprendedora. CE: alvarezemilio@uniovi.es

ANTECEDENTES

En las últimas dos décadas, la adopción de medidas para atender a la diversidad del alumnado en la educación básica (educación primaria y secundaria obligatoria) ha repercutido positivamente en muchos estudiantes con discapacidad y ha favorecido su acceso a la universidad; sin embargo, estos estudiantes han encontrado ahí las dificultades propias de adaptación a una nueva realidad, las cuales se han ido afrontando a medida que se ha ido construyendo un contexto normativo internacional y nacional más favorable.

En las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior se ha instado a los Estados para que adopten medidas encaminadas a favorecer el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad. Tales acuerdos han cristalizado en España en importantes avances legales que trascienden los tímidos antecedentes de la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos-LISMI; o los recogidos en la derogada Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma universitaria-LRU; o en las sucesivas leyes reguladoras del sistema educativo.

El punto de inflexión para los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se sitúa en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades-LOU y, posteriormente, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que la modifica (LOMLOU). Este marco legislativo incluye la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por parte de administraciones y universidades, y garantizar su acceso y permanencia en los estudios universitarios (art. 45). Además, la disposición adicional 24ª recoge cambios sustanciales: la accesibilidad total de edificios, instalaciones y servicios; la inclusión de aspectos formativos sobre discapacidad en las titulaciones universitarias; y la concepción de las personas con discapacidad como integrantes plenos de la comunidad universitaria. Estas intenciones están respaldadas por

la Organización de las Naciones Unidas en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, donde se recoge que “los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (art. 24)”.

La promoción de la igualdad de las personas con discapacidad (ámbitos formativo, laboral, tecnológico, etc.) y la mejora de su calidad de vida también han sido objeto de un importante apoyo en las instituciones internacionales, y especialmente en las europeas, a través de iniciativas como Horizon, Helios I y II con su famosa Carta de Luxemburgo, eEurope, eEqual o eInclusion. Estas actuaciones han contribuido a la aprobación, en el año 2000, de la *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, y la Comunicación de la Comisión Europea *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Esta disposición establece la revisión de las políticas fundamentales de la UE para mejorar las condiciones de acceso de las personas con discapacidad estableciendo el principio de transversalidad o *mainstreaming disability* (European Disability Forum, 2007; ONU, 2009; Priestley, 2008); que en España se incorpora en el artículo 2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).

Los avances legales en favor de las personas con discapacidad han permitido ir superando muchas de las reticencias iniciales hacia este colectivo, si bien debemos destacar que será la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por su filosofía y alcance, la clave para superar las críticas e improvisaciones. El Proceso de Bolonia ha influido en las estructuras de los planes de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ello, las universidades europeas han desarrollado importantes esfuerzos para adaptarse a los objetivos propuestos. En este escenario se fue gestando lo que se ha denominado *dimensión social del*

EEES, un aspecto ampliamente recogido en la Declaración de Berlín en el año 2003 y en la última Declaración de Viena-Budapest de 2010, que concibe una educación superior promotora de la cohesión social y de una universidad accesible para todos.

Los colectivos de estudiantes y el tejido asociativo de personas con discapacidad han sido los más reivindicativos en este aspecto: pese a la ausencia de datos oficiales en España, la población universitaria con discapacidad es muy reducida (se estima en 1 por ciento), pero es mucho mayor el porcentaje de estudiantes con discapacidad que quiere acceder a la universidad o concluir su formación y que encuentra múltiples obstáculos (Peralta, 2007). Las cifras sobre estudiantes con discapacidad recogidas en diversos estudios (EADSNE, 2011, Eurydice, 2012; OCDE, 2003; Orr *et al.*, 2011) constatan este incremento en la educación superior en toda Europa, pero ponen de relieve que el potencial previsible de estudiantes con discapacidad debería ser mayor en las universidades (Watkins, 2011).

LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD: DEL ÁMBITO ESCOLAR AL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La política en materia educativa, en general, y la referida a la educación universitaria en

particular, está orientada en Europa a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo enfoque inclusivo no admite dudas. Sin embargo, su desarrollo práctico, así como la eficacia de su implementación, dependen de múltiples factores; entre ellos, uno de los más influyentes se refiere a la actitud de los miembros de cualquier comunidad educativa, entendiendo este constructo como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud” (Fishbein, 1975: 29). De ahí que la investigación haya puesto de relieve que las actitudes y percepciones hacia la discapacidad constituyen uno de los obstáculos más complejos de superar (Bunch y Valeo, 2004; Suriá *et al.*, 2011).

Son numerosos los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad desde las primeras aportaciones realizadas en los años treinta y cuarenta del pasado siglo por Edward Kellogg Strong, Roger Barker y Paul Mussen. Estos autores impulsaron los primeros intentos por estudiar de forma objetiva, aunque con análisis discretos, las actitudes hacia las personas con determinadas discapacidades. A partir de aquí se presentan diversos instrumentos (Cuadro 1) que han tratado de evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad controlando la distorsión que la deseabilidad social puede generar en las respuestas (White *et al.*, 2006).

Cuadro 1. Instrumentos para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad

Instrumento	Autor/es	Año
Attitude toward Disabled People Scale	Yuker, Block y Campbell	1960
Disability Social Distance Scale	Tringo	1970
Disability Factor Scale-General	Siller	1970
Attitudes of Disability Scale	Linkowski	1971
Attitudes toward Handicapped Individuals	Lazar	1973
Multidimensional Attitude Scale on Mental Retardation	Harth	1974
The Acceptance Scale	Voeltz	1980
Attitudes toward Mainstreaming Scale	Berryman, Neal y Berryman	1980
Attitude toward Treatment of Disabled Students	Fonosch y Schwab	1981
Scale of Attitudes toward Disabled Persons	Antonak	1982
Disability Social Relationship Scale	Grand, Bernier y Strohmer	1982
Attitudes toward Inclusive Education Scale	Wilczynski	1992
Disabled Persons Scale	Gething y Wheeler	1992
Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad	Verdugo, Arias y Jenaro	1994
College Student Experiences Questionnaire	Pace y Kuh	1998
Concerns about Inclusive Education Scale	Sharma, Ee y Desai	2003
Disability Social Relations Generalized Disability Scale	Hergenrather y Rhodes	2007
The Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities	Findler, Vilchinsk y Werner	2007

Fuente: adaptado de Gosden Kitchen, 2007.

Entre los instrumentos más destacados para identificar las actitudes hacia la discapacidad encontramos la Attitude toward Disabled Persons Scale (ATDP) unidimensional (Yuker *et al.*, 1966), el instrumento de mayor trascendencia mundial, que ha sido traducido a 13 idiomas (Yuker y Block, 1986) y empleado con validez en estudios transculturales (Grames y Leverentz, 2010). A pesar de su repercusión, Siller (1970) mostró su desacuerdo inicial con esta concepción unidimensional y publicó la Disability Factor Scale-General (DFS), cuya estructura factorial ha sido también confirmada por otras investigaciones.

Posteriormente se publicaron la Scale of Attitudes towards Disabled Persons (SADP) (Antonak, 1982); la Mental Retardation Misconceptions Scale (Antonak y Livneh,

1988) y la Disabled Persons Scale (IDP) (Gething y Wheeler, 1992); esta última también ha mostrado una importante validez transcultural (Forlin *et al.*, 1999), desde enfoques multidimensionales, que se revelan como los más empleados en la construcción de instrumentos y en el diseño de las iniciativas de formación que se derivan de la recogida de información para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Findler *et al.*, 2007).

En el contexto español, los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad han sido relevantes (Alemany y Villuendas 2004; Verdugo *et al.*, 2002) y se han centrado fundamentalmente en los colectivos de pertenencia, en las actitudes del profesorado y en las actitudes de las familias. Uno de los instrumentos más utilizados en el ámbito iberoamericano es la

Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo *et al.*, 1994). Esta herramienta multidimensional consta de cinco factores desde los que se abordan las actitudes hacia las capacidades/limitaciones de las personas con discapacidad, el reconocimiento/negación de sus derechos, la implicación personal y la atribución de roles hacia estas personas por parte de los encuestados.

A diferencia de lo que ha sucedido en las etapas no universitarias, las investigaciones sobre la discapacidad en la educación superior no son tan abundantes, si bien hay estudios destacados que se han centrado en el acceso a los estudios universitarios (De la Red *et al.*, 2002), los servicios y programas de apoyo universitario así como las adaptaciones curriculares en las asignaturas (Forteza y Ortego, 2003; Díez *et al.*, 2008; Trujillo y Cayo, 2006), las actitudes y participación en la vida universitaria (Konur, 2006; Sachs y Schreuer, 2011), el rol docente (Fernández Batanero, 2011), la accesibilidad y diseño universal (Aragall, 2006; Guasch *et al.*, 2010) o, de manera global, en las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad (Alcantud *et al.*, 2000) y su vinculación con las áreas de conocimiento a la que se adscriben sus estudios en la universidad (Polo *et al.*, 2011).

El denominador común de estas investigaciones es haber puesto de relieve la importancia de conocer las actitudes que se generan en la comunidad universitaria acerca de los estudiantes con discapacidad, ya que éstas son determinantes para adecuar las iniciativas institucionales que se desarrollen; para impulsar programas de formación que permitan modificar su influencia en la acción docente; y por su repercusión en las relaciones académicas y en el conjunto de elementos que integran la dimensión social de los estudios universitarios.

OBJETIVOS

La investigación cuyos resultados se presentan en este artículo tuvo como objetivos generales:

1) conocer las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad que tiene el alumnado y el profesorado universitario de todas las ramas de conocimiento de una universidad del sur de España; y 2) validar una escala de medición de actitudes de elaboración propia.

En concreto, los objetivos que guiaron la investigación, de acuerdo a la revisión de la literatura nacional e internacional especializada, fueron: 1) analizar las actitudes del profesorado y de los estudiantes hacia la realización de adaptaciones curriculares en las asignaturas; 2) conocer si el alumnado y profesorado valoran en la misma línea la acción docente respecto al alumnado con discapacidad que se realiza en la realidad del aula; 3) valorar las actitudes hacia la accesibilidad universal y la participación en la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad; 4) indagar si la rama de conocimiento a la que pertenecen las titulaciones que cursan los estudiantes, y en las que imparte docencia el profesorado, constituyen una variable que condiciona la orientación de las actitudes hacia la discapacidad; 5) identificar si el contacto previo con personas con discapacidad condiciona las respuestas y, por tanto, la actitud de los participantes.

La hipótesis que orienta este trabajo es que la rama de conocimiento donde se integran profesorado y estudiantes, así como las experiencias previas de contacto con la discapacidad, influye en las tendencias de respuesta y en las actitudes manifestadas por los participantes.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo constituida por 367 docentes universitarios en activo de una universidad española (244 hombres y 123 mujeres) y 2 mil 025 estudiantes (762 hombres y 1 mil 263 mujeres) pertenecientes a todas las titulaciones de grado que componen la oferta formativa de la institución y que supone 23 y 9 por ciento,

respectivamente, del total de la población. La muestra fue tomada siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados considerando las ramas de conocimiento y la titulación (estudiantes) y el centro (profesorado) como unidades de muestreo respectivas, y asumiendo un intervalo de confianza de 95 por ciento y un margen de error de +/- .05.

El profesorado participante tiene una experiencia docente en la universidad de más de diez años (84 por ciento) y, de acuerdo a la distribución general, se adscribe a la rama de Arquitectura e ingenierías (26.7 por ciento), Ciencias sociales y jurídicas (25.6 por ciento), Ciencias de la salud (19.9 por ciento), Ciencias (14.7 por ciento) y Arte y humanidades (13.2 por ciento). Con respecto a la vinculación con la discapacidad, 76.7 por ciento manifiesta tener o haber tenido contacto con este colectivo, mayoritariamente con las discapacidades físicas (65.8 por ciento), visuales (44.7 por ciento) o auditivas (32.0 por ciento). Entre los motivos del contacto está la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula (39.8 por ciento), el contacto laboral (36.8 por ciento), de ocio/amistad (27.4 por ciento) y el contacto familiar (25.9 por ciento).

Los estudiantes se distribuyen, por rama de conocimiento, de la siguiente manera: Ciencias sociales y jurídicas, 51.5 por ciento; Arquitectura e ingenierías, 26.5 por ciento; Arte y humanidades, 10 por ciento; Ciencias de la salud, 8 por ciento; y Ciencias, 7 por ciento. El 74.1 por ciento manifestó tener contacto con personas con discapacidad, mayoritariamente con discapacidad física (52.2 por ciento), auditiva (22.4 por ciento) o visual (20.4 por ciento), y los motivos principales son las relaciones de ocio y amistad (36.5 por ciento) y familiares (27.0 por ciento).

Instrumento

Se diseñó específicamente un instrumento denominado Escala CUNIDIS (Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad), de acuerdo a las fases implicadas en el desarrollo de instrumentos de medida (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008), la selección empírica de ítems (Prat y Doval, 2003) y una adecuada distribución y claridad en la evaluación (Vallejo, 2006). En su versión preliminar, elaborada a partir de la revisión de la literatura, la escala incluyó 89 ítems agrupados teóricamente, de acuerdo a las investigaciones y estudios previos, en cuatro factores que se confirmaron, posteriormente, en el análisis factorial (adaptaciones en las asignaturas; acción docente; accesibilidad; y comunidad universitaria). Se supone que éstas son las cuestiones principales que se abordan.

Con la intención de asegurar la validez de contenido y la aplicabilidad del instrumento, en su primera versión, fue sometido a un doble proceso:

- a) Juicio de expertos, donde seis participantes analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban mediante una escala Lickert de cinco opciones de respuesta, empleando el acuerdo inter-jueces para la eliminación de los ítems que generaban confusión.
- b) Estudio piloto realizado sobre una muestra de 170 estudiantes y 15 profesores que permitió, nuevamente, eliminar ítems que por su formulación o dificultad de comprensión generaban errores. Así, de los 49 ítems iniciales, 40 permanecieron en la versión definitiva (Cuadro 2). El cuestionario consta, además, de 7 variables de clasificación (sexo, edad, titulación, curso, contacto previo con personas con discapacidad, motivo y tipo de discapacidad).

Cuadro 2. Versión definitiva de la Escala CUNIDIS

Indique su grado de acuerdo (de 1 a 5) con las afirmaciones que se realizan				
1 Totalmente en desacuerdo	2 Poco de acuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe:				
1. ...adaptar los objetivos de las asignaturas				
2. ...adaptar los contenidos de las asignaturas				
3. ...adaptar la metodología empleada en las clases				
4. ...adaptar las actividades a desarrollar en las asignaturas				
5. ...adaptar los materiales empleados en las actividades				
6. ...adaptar los instrumentos de evaluación				
7. ...adaptar los criterios de evaluación/calificación				
8. ...adaptar las prácticas de la titulación				
9. ...ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos				
10. ...realizar tutorías de manera habitual				
Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado:				
11. ...adapta los objetivos de las asignaturas				
12. ...adapta los contenidos de las asignaturas				
13. ...adapta la metodología empleada en las clases				
14. ...adapta las actividades a desarrollar en las asignaturas				
15. ...adapta los materiales empleados en las actividades				
16. ...adapta los instrumentos de evaluación				
17. ...adapta los criterios de evaluación				
18. ...adapta las prácticas de la titulación				
19. ...amplía el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos				
20. ...realiza tutorías de manera habitual				
Respecto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad:				
21. ...la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas				
22. ...el equipamiento de las clases está adaptado				
23. ...las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad				
24. ...la disposición de las clases permite el trabajo en grupo				
25. ...se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases				
26. ...los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados				
27. ...se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases				
28. ...se realizan todas las prácticas de la titulación				
29. ...participan en todas las actividades en clase				
30. ...tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as				
Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad:				
31. ...las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas				
32. ...todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan				
33. ...los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes				
34. ...la comunicación con el profesorado es fluida				
35. ...la relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada				
36. ...la relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada				
37. ...el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad				
38. ...un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación				
39. ...un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional				
40. ...la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad				

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Este estudio pertenece a una investigación más amplia que se está desarrollando con CUNIDIS en varias universidades españolas, portuguesas, argentinas y brasileñas. En el caso de los estudiantes el cuestionario se administró presencialmente, de forma colectiva en su sesión de clase, previa solicitud de colaboración y aceptación del profesorado para emplear sus horas de docencia. A dicho colectivo se le remitió personalmente el cuestionario. A todos los participantes se les informó de la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos. Para evitar el efecto de deseabilidad social, se les instó a contestar con la mayor sinceridad posible. Tras la recogida de los datos éstos se informatizaron para su posterior análisis estadístico.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 19.0. Se realizó un análisis de fiabilidad y validez de constructo del instrumento. Además, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes

principales y rotación Varimax y confirmatorio, con el fin de analizar la estructura factorial del instrumento. A continuación se realizó un análisis de estadísticos descriptivos, un análisis de diferencias de medias en función del sexo, colectivo y contacto previo; y un análisis de varianza (ANOVA), en función de la rama de conocimiento del profesorado y de los estudiantes. Finalmente se realizó un análisis discriminante a través de la Lambda de Wilks.

RESULTADOS

Validación del instrumento

Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad por consistencia interna revela un α de Cronbach de 0.921 y la existencia de cuatro escalas unifactoriales que lo componen: 1) adaptaciones en las asignaturas (α : 0.898); 2) acción docente (α : 0.931); 3) accesibilidad (α : 0.877); y 4) comunidad universitaria (α : 0.805). Estos datos se corroboran en el método de las dos mitades y la fórmula de corrección de Spearman-Brown (0.89) (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis factorial de la Escala CUNIDIS

Ítem	Media	Desviación típica	Factor 1 Adaptaciones en las asignaturas	Factor 2 Acción docente	Factor 3 Accesibilidad	Factor 4 Comunidad universitaria
1	3.00	1.28	.724			
2	2.85	1.26	.726			
3	3.73	1.10	.692			
4	3.69	1.06	.727			
5	3.81	1.09	.684			
6	3.16	1.26	.711			
7	3.16	1.26	.711			
8	3.71	1.16	.634			
9	3.20	1.31	.525			
10	3.67	1.17	.509			
11	2.26	1.31		.851		
12	2.22	1.30		.848		
13	2.51	1.40		.873		
14	2.53	1.41		.877		
15	2.61	1.46		.874		
16	2.42	1.40		.874		
17	2.42	1.40		.874		
18	2.49	1.44		.864		
19	2.37	1.45		.830		
20	2.65	1.50		.806		
21	2.44	1.23			.477	
22	2.21	1.04			.756	
23	2.22	1.07			.761	
24	2.44	1.16			.637	
25	3.06	1.20			.472	
26	2.65	1.22			.574	
27	2.52	1.21			.544	
28	2.49	1.34			.424	
29	2.64	1.30			.444	
30	2.37	1.27			.470	
31	2.66	1.16				.436
32	2.69	1.26				.465
33	3.17	1.29				.619
34	3.10	1.22				.726
35	3.08	1.11				.766
36	3.21	1.16				.770
37	2.58	1.23				.623
38	2.79	1.40				.379
39	4.19	1.09				.478
40	2.72	1.12				.504

Factor 1: α : 0.898; factor 2: α : 0.931; factor 3: α : 0.877; factor 4: α : 0.805.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de validez

El estudio de la validez se desarrolló, en primer lugar, a través de una correlación entre ítems para identificar aquellos con bajas correlaciones respecto al resto del instrumento, si bien todos los ítems presentaron correlaciones superiores a 0.73. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio y, con un índice KMO 0.91 y $p < 0.001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron los cuatro factores indicados con autovalores > 1 y que en conjunto explican 87.29 por ciento de la varianza total. El primer factor explicó 43.22 por ciento de la varianza; el segundo un 18.33 por ciento; el tercero 16.86 por ciento y el cuarto 8.86 por ciento. También se realizó un análisis descriptivo de los ítems, donde se obtuvieron coeficientes de asimetría y curtosis próximos al valor cero y por debajo del valor 2.0 respectivamente, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal. Para comprobar la estructura factorial en la población general, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el módulo AMOS del paquete estadístico SPSS 19.0, que puso de manifiesto el buen ajuste del modelo que se proponía: $\chi^2 = 897.029$, $p < 0.000$; CFI = 0.96; RMSEA = 0.63, de acuerdo a los criterios de diversos autores (Byrne, 2010; Hu y Bentler, 1999).

Validez predictiva

El análisis de la validez predictiva se llevó a cabo a partir de los resultados de un análisis discriminante, tomando como criterio tener o no contacto previo con la discapacidad. Los resultados indican, utilizando como variables las cuatro escalas unifactoriales del instrumento, que se clasifica correctamente

el 74.1 por ciento de los participantes, con una lambda de Wilks significativa de $\Lambda = 0.79$, $\chi^2 = 66.17$, $p < 0.003$. El análisis dio como resultado una función discriminante con autovalor de 0.35, siendo su correlación canónica de 0.185. Los grupos centroides se situaron para el grupo de participantes con contacto con la discapacidad de (0.111) y para los participantes que manifestaron no tener contacto con discapacidad (-319). Además se hizo un análisis de varianza para establecer las diferencias significativas entre los colectivos que, unido a un análisis de medias, permitió afirmar que los participantes que manifestaron experiencias previas son más favorables a la realización de las adaptaciones curriculares y más críticos con los aspectos sobre accesibilidad y comunidad universitaria, independientemente del colectivo.

Actitudes hacia la realización de adaptaciones en las asignaturas

Tras el análisis de distribución de frecuencias (Tabla 2), los resultados muestran que el profesorado considera que no debe adaptar los objetivos ($\bar{x} = 2.10$; 70.1 por ciento), los contenidos ($\bar{x} = 1.93$; 74.8 por ciento) o los instrumentos y criterios de evaluación ($\bar{x} = 1.90$; 55.1 por ciento) recogidos en las guías docentes. Sin embargo, los estudiantes manifiestan su acuerdo hacia tales adaptaciones con medias superiores $\bar{x} = 3.15$. Destacan especialmente las respuestas favorables que tienen los estudiantes hacia la adaptación de las actividades ($\bar{x} = 3.70$; 89.2 por ciento), de los materiales empleados ($\bar{x} = 3.79$; 90.3 por ciento) y de las prácticas ($\bar{x} = 3.77$; 88.3 por ciento). Donde nos encontramos un mayor acuerdo entre las actitudes del profesorado ($\bar{x} = 3.72$; 87.6 por ciento) y los estudiantes ($\bar{x} = 3.71$; 88.2 por ciento) es en la adaptación de la metodología del aula.

Tabla 2. Distribución de frecuencias

		Profesorado								Estudiantes					
Ítem	Media	DT	1	2	3	4	5	Ítem	Media	DT	1	2	3	4	5
1	2.10	1.23	42.5	28.2	12.8	10.2	6.4	1	3.15	1.21	9.8	18.5	36.5	16.2	18.9
2	1.93	1.11	47.0	27.8	13.9	7.5	3.8	2	3.01	1.20	10.6	24.3	32.3	17.8	14.7
3	3.72	1.13	6.4	6.0	26.3	32.0	29.3	3	3.71	1.09	3.0	8.6	31.2	27.0	30.0
4	3.56	1.07	5.3	7.5	35.0	30.5	21.8	4	3.70	1.06	2.0	7.9	31.9	30.2	27.1
5	3.85	1.21	4.5	5.3	24.1	25.6	39.1	5	3.79	1.08	2.4	6.8	30.9	26.9	32.5
6	2.90	1.34	19.9	20.3	24.8	19.5	15.4	6	3.20	1.23	9.6	17.8	31.8	22.0	18.4
7	3.21	1.32	10.9	16.5	28.2	22.2	20.7	7	3.77	1.13	3.2	7.8	29.1	24.8	34.4
8	3.36	1.27	7.9	18.8	25.6	22.6	24.8	8	3.15	1.31	11.3	22.0	26.3	18.9	21.1
9	3.79	1.30	9.0	6.4	20.7	22.2	41.4	9	3.63	1.15	3.7	10.0	33.5	22.4	29.7
10	3.83	1.20	4.5	5.3	23.1	27.6	39.1	10	3.25	1.07	2.3	6.9	29.9	27.9	32.5
11	1.77	1.16	33.1	30.8	15.8	6.4	1.9	11	2.35	1.31	10.4	26.4	34.5	10.4	5.3
12	1.66	1.05	34.6	38.0	7.9	7.5	0.4	12	2.31	1.32	11.1	28.5	30.9	11.6	4.8
13	2.60	1.47	12.8	18.4	28.2	19.2	9.8	13	2.50	1.40	8.1	23.9	32.2	14.9	7.5
14	2.52	1.43	11.3	22.9	30.1	13.9	9.8	14	2.53	1.41	7.2	22.5	33.7	14.8	8.1
15	2.77	1.43	5.3	16.2	39.1	14.7	12.8	15	2.59	1.46	7.9	22.5	29.7	16.0	10.5
16	2.32	1.43	16.5	28.6	22.2	11.3	9.4	16	2.44	1.40	8.7	26.3	30.1	13.7	7.5
17	2.21	1.40	16.2	25.2	25.9	12.0	5.6	17	2.53	1.45	8.1	22.2	31.4	14.9	9.4
18	2.70	1.62	12.8	21.4	19.9	15.0	18.8	18	2.32	1.42	14.0	26.5	25.4	12.7	7.6
19	3.03	1.68	9.0	12.8	24.1	14.7	27.4	19	2.60	1.47	8.0	20.4	31.9	15.2	10.9
20	3.93	1.20	2.5	3.3	22.1	31.6	39.1	20	3.45	1.05	1.05	7.2	30.9	25.9	32.5
21	2.37	1.31	30.1	27.8	18.4	13.2	8.6	21	2.46	1.22	23.9	29.0	26.1	12.3	7.3
22	2.26	1.03	23.3	43.2	21.8	7.1	4.5	22	2.19	1.03	27.4	39.4	21.9	7.7	3.2
23	2.44	1.16	23.3	33.1	24.8	12.0	6.4	23	2.18	1.05	29.8	36.6	21.0	9.5	2.9
24	2.45	1.30	30.1	27.1	16.5	18.4	7.5	24	2.43	1.13	23.1	31.8	27.2	12.3	5.1
25	3.16	1.31	10.9	13.9	33.8	19.5	19.5	25	3.05	1.18	8.7	18.6	37.0	21.7	12.2
26	2.48	1.27	18.0	27.8	27.4	14.7	6.8	26	2.69	1.21	15.6	25.0	33.4	15.0	8.6
27	2.07	1.22	30.1	30.1	19.2	10.5	3.4	27	2.59	1.20	12.9	26.0	35.9	14.0	6.0
28	2.22	1.49	10.9	19.5	30.5	13.9	6.4	28	2.50	1.31	8.6	22.9	39.0	11.9	6.2
29	2.73	1.40	2.6	16.9	36.5	22.9	7.1	29	2.61	1.28	7.4	23.1	40.0	12.4	7.7
30	2.24	1.15	11.3	41.0	25.6	10.0	2.6	30	2.38	1.27	19.1	26.4	29.7	11.9	6.0
31	2.35	1.19	21.4	29.7	26.7	14.3	3.4	31	2.72	1.15	10.6	24.1	40.7	14.1	6.9
32	2.21	1.28	12.8	33.5	25.6	12.0	3.4	32	2.76	1.24	11.8	27.8	30.6	16.2	10.5
33	3.25	1.55	3.8	7.1	25.6	28.9	22.9	33	3.14	1.25	6.0	15.4	36.3	23.0	15.2
34	3.23	1.45	1.9	7.9	29.7	32.3	17.3	34	3.08	1.18	3.7	13.7	43.6	23.2	10.6
35	3.30	1.30	0.8	8.3	36.1	30.5	16.5	35	3.05	1.07	3.7	13.1	50.0	21.3	1.6
36	3.11	1.57	0.8	4.5	28.6	35.0	15.0	36	3.21	1.08	2.6	9.8	45.9	28.1	9.7
37	1.95	1.04	30.1	42.1	13.5	8.3	1.5	37	2.69	1.24	8.5	26.2	34.7	16.9	7.0
38	2.15	1.21	34.6	27.8	20.3	9.8	4.9	38	2.88	1.40	16.1	24.1	23.8	15.6	17.9
39	4.27	0.94	1.1	0.8	18.0	26.7	52.6	39	4.16	1.12	1.4	4.2	17.4	22.3	52.9
40	2.38	1.17	16.5	33.5	29.3	10.5	4.9	40	2.78	1.11	8.5	24.8	41.7	15.3	6.6

1) Totalmente en desacuerdo; 2) poco de acuerdo; 3) de acuerdo; 4) muy de acuerdo; 5) totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

Actitudes hacia la acción docente que el profesorado realiza

Cuando es consultado por su acción docente el profesorado refleja respuestas coherentes con lo manifestado en el factor 1: consideran que en la práctica del aula no se adaptan los objetivos ($\bar{x}=1.77$; 79.7 por ciento), los contenidos ($\bar{x}=1.66$; 80.5 por ciento) o los instrumentos y criterios de evaluación ($\bar{x}= 2.21$; 67.3 por ciento). Los estudiantes, por su parte, muestran una tendencia de respuesta mayoritariamente cercana al desacuerdo con los ítems de este factor, y sus medias se asemejan a las registradas por el profesorado, especialmente en lo relativo a la adaptación de los objetivos ($\bar{x}=2.35$; 36.8 por ciento) y contenidos ($\bar{x}=2.31$; 39.6 por ciento) de las diferentes asignaturas.

Actitudes sobre la accesibilidad universal y la participación en la comunidad universitaria del alumnado con discapacidad

Tanto estudiantes como profesorado consideran que no existe accesibilidad en sus respectivos centros, ni en las aulas, aunque sí reconocen que se adaptan algunos materiales y se emplean tecnologías de apoyo para el seguimiento de las clases por parte de los estudiantes con discapacidad. En cuanto al factor de comunidad universitaria, nuevamente ambos colectivos manifiestan que las iniciativas

universitarias en materia de discapacidad no son adecuadas, si bien un importante número (42 por ciento) desconoce tales actuaciones. Encontramos dos aspectos destacables: por un lado, los estudiantes consideran que el profesorado no está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad ($\bar{x}=2.49$; 72.02 por ciento), actitud confirmada por los propios docentes ($\bar{x}=2.15$, 85.7 por ciento); y por otro lado, mientras el profesorado considera que los estudiantes con discapacidad no pueden estudiar cualquier titulación ($\bar{x}=2.15$; 62.04 por ciento), los estudiantes tienen una actitud favorable en este sentido ($\bar{x}=3.08$; 77.8 por ciento).

Análisis de diferencias de media

Dado que la consistencia interna del cuestionario y de las escalas que lo componen es alta, estimamos conveniente mostrar el análisis de diferencias de medias tomando como referencia los valores absolutos de cada una de las escalas, con el propósito de destacar, aún más, las posibles diferencias significativas obtenidas.

En cuanto al sexo (Tabla 3), los datos muestran que existen diferencias significativas ($p \leq .00$), ya que las profesoras y los estudiantes consideran con mayor determinación que deben realizarse adaptaciones en las asignaturas.

Tabla 3. Análisis de diferencias de medias por sexo

Escalas unifactoriales	Profesorado		Estudiantes		T	Sig.
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Adaptación en las asignaturas	30.32	31.17	6.86	7.01	-2.84	.005
Acción docente	22.71	21.57	10.55	11.18	2.44	.015
Accesibilidad	25.37	24.81	7.78	7.25	1.73	.082
Comunidad universitaria	29.85	30.43	8.15	7.05	-1.76	.078

Fuente: elaboración propia.

Desde la variable *colectivo* (Tabla 4), y con una significación de $p \leq .00$ en los dos casos señalados, constatamos que es el profesorado el que registra una actitud más negativa que la mostrada por los estudiantes hacia la

realización de las adaptaciones en las asignaturas. En cuanto a la acción docente, los estudiantes muestran puntuaciones más negativas sobre las adaptaciones que se realizan en la realidad del aula.

Tabla 4. Análisis de diferencias de medias entre colectivos (profesorado y estudiantes)

Escala unifactoriales	Profesorado		Estudiantes		T	Sig.
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Adaptación en las asignaturas	28.42	6.53	31.11	6.97	-2.84	.000
Acción docente	28.19	8.13	30.44	7.44	-1.76	.000
Accesibilidad	24.49	7.13	25.08	7.53	1.70	.183
Comunidad universitaria	21.57	10.11	22.15	11.11	1.04	.352

Fuente: elaboración propia.

Tomando como variable la rama de conocimiento en la que se agrupan las diferentes titulaciones (Tabla 5), encontramos que en todas las categorías se registra una alta significación ($p \leq .00$). En todos los factores el profesorado y los estudiantes de la rama de Ciencias sociales y jurídicas, y en menor medida los

adscritos a Ciencias de la salud, tienen puntuaciones superiores y más favorables hacia las cuestiones planteadas respecto de quienes están en la rama de Arquitectura e ingenierías, que registra las puntuaciones más bajas, excepto en las cuestiones vinculadas con accesibilidad.

Tabla 5. Análisis de diferencias de medias entre ramas de conocimiento

Escala unifactoriales	Rama 1		Rama 2		Rama 3		Rama 4		Rama 5		F	Sig.	Contraste
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			
Adaptación en las asignaturas	31.65	6.70	30.29	7.21	29.76	7.52	32.00	7.26	29.30	6.76	13.96	.000	3<1 4>5
Acción docente	19.52	13.02	19.59	12.61	17.70	11.84	23.85	9.45	21.64	11.17	20.34	.000	4>1,2,3,5
Accesibilidad	24.90	8.26	22.01	7.59	24.03	7.65	26.13	7.01	24.23	7.56	15.40	.000	3<5 4>3,5
Comunidad universitaria	29.50	7.37	28.34	7.55	27.21	8.81	32.12	6.41	28.29	8.11	39.66	.000	4>1,2,3,5

1) Arte y humanidades; 2) Ciencias; 3) Ciencias de la salud; 4) Ciencias sociales y jurídicas; 5) Arquitectura e ingenierías.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permitan extraer varias conclusiones respecto de los objetivos que guiaron la investigación, ya que nos aportan una visión global de las actitudes que tanto el profesorado como los estudiantes tienen hacia la discapacidad en la universidad y sus diferentes dimensiones. Los datos ponen de relieve lo controvertido de las adaptaciones curriculares en las asignaturas en la universidad (Alcedo *et al.*, 2007; Arnaiz, 2000; Dalmau

et al., 2011) y los aspectos vinculados a la comunidad universitaria (Shevlin *et al.*, 2004).

Las diferencias de actitud se producen, principalmente, por el colectivo y la rama de conocimiento a la que pertenecen. Una explicación posible es que las actitudes están condicionadas por la realidad en la que actúan, muy diferente según la naturaleza de las propias titulaciones que cursan los estudiantes o donde imparte docencia el profesorado, es decir, la rama de conocimiento. Se confirma la importancia de este aspecto, como ya

apuntaron Polo *et al.* (2011), dado que los que pertenecen al área de Ciencias sociales y jurídicas o al área de Ciencias de la salud, mantienen actitudes diferentes al resto, sobre todo frente a los de Arquitectura e ingenierías. Las diferencias entre estas áreas es indiscutible, primero por los perfiles profesionales del profesorado y, segundo, por las características de las titulaciones que se incluyen en estas áreas, algunas de ellas vinculadas de forma directa con el mundo de la discapacidad.

Además de estas diferencias, el contacto con personas con discapacidad constituye la variable que condiciona el nivel y calidad de las respuestas en la línea de estudios previos (Newberry y Parish, 1987; Suriá, 2011; Wai y Man, 2006; Yazbeck *et al.*, 2004). Si el contacto con personas con discapacidad, la información y la formación previa adquieren un valor clave, se requerirá entonces el desarrollo efectivo de los planteamientos recogidos en la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior, cuestión a la que se puede y debe responder de manera concreta a través de los planes de acción para el alumnado con discapacidad en cada universidad (Cayo, 2008).

La adopción e incorporación de estas medidas requerirá también de la suficiente sensibilidad en la gestión de las instituciones de educación superior para que se contribuya de manera oficial hacia tal objetivo. Para ello, y desde el necesario respaldo institucional, se deben promover diferentes acciones formativas, tal y como lo venimos haciendo en la Universidad de Oviedo, para analizar las principales dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que el profesorado universitario enfrenta, y que están vinculadas con las necesidades educativas específicas. Por otra parte, tales acciones deben proporcionar orientaciones prácticas al profesorado para realizar adaptaciones curriculares en las asignaturas que imparten y optimizar la respuesta educativa. Esta formación docente debe implementarse a través de una metodología práctica, desde el análisis de situaciones

reales, en un contexto compartido, donde participen profesores de todas las ramas de conocimiento, con la riqueza que esta interdisciplinariedad aporta. Todo ello con el objetivo de favorecer un enfoque ecosistémico (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2011) que garantice la igualdad de oportunidades reforzando una actitud positiva hacia la diversidad.

Además, esto requiere plantear nuevas estrategias y un compromiso personal para que todos los estudiantes logren la integración socio profesional, en un contexto inclusivo que ofrezca las mismas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo activo y autónomo en el aula. En esta línea, será fundamental, en estrecha relación con la formación del profesorado, el desarrollo de campañas de sensibilización y concienciación, así como un decidido impulso para que los planes de acción tutorial, y los programas de tutoría, permitan definir y ajustar realmente la respuesta educativa singular que requieren los estudiantes con discapacidad. Una cuestión clave será el establecimiento de tutorías específicas en función de las necesidades del alumnado, con especial atención a la integración de los nuevos estudiantes. Además, se deben establecer programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un apoyo a lo largo de sus estudios, en consonancia con el resto de iniciativas que se desarrollen (becas de acompañamiento, apoyo entre iguales, adaptación de materiales, etc.).

Los resultados obtenidos avalan la escala CUNIDIS como un instrumento de medida fiable y válido para evaluar las actitudes hacia la discapacidad en la universidad, por sus características psicométricas, su validez predictiva y el rigor metodológico seguido en las diferentes fases de su construcción, tal y como proponen Muñiz y Fonseca (2008).

También hemos de considerar ciertas limitaciones de nuestro estudio y algunas propuestas para investigaciones futuras. En primer lugar, no se ha hecho un estudio que

analice las diferencias en función del tipo de contacto previo con personas con discapacidad, es decir, que permita saber si existen diferencias de acuerdo al tipo de discapacidad que tienen las personas con las que se mantuvo contacto previo. Este aspecto resulta relevante, ya que el binomio formación/información puede influir en las decisiones que se adopten. En segundo lugar, hubiera sido interesante contrastar las tendencias de respuesta

obtenidas y la actitud que evidencian con los propios estudiantes con discapacidad, una línea en la que continuamos trabajando. En tercer lugar, el análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad puede arrojar importantes resultados para su éxito académico. Finalmente, para futuros estudios en este campo será importante abordar los asuntos mencionados y la validación del instrumento en otros contextos culturales.

REFERENCIAS

- ALCANTUD, Francisco, Vicente Ávila y María Celeste Asensi (2000), *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Estudi General.
- ALCEDO, María Ángeles, Antonio León Aguado, Sara Real Castelao, Meni González González y Begoña Rueda Ruiz (2007), “Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad”, *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, núm. 3, pp. 7-18.
- ALEMANY, Inmaculada y María Dolores Villuendas (2004), “Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 34, pp. 183-215.
- ÁLVAREZ-Arregui, Emilio y Alejandro Rodríguez-Martín (2011), “Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, núm. 4, pp. 7-24.
- ANTONAK, Richard F. (1982), “Development and Psychometric Analysis of the Scale of Attitudes toward Disabled Persons”, *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, vol. 13, núm. 2, pp. 22-29.
- ANTONAK, Richard F. y Hanoch Livneh (1988), *The Measurement of Attitudes toward People with Disabilities: Methods, psychometrics and scales*, Springfield, Charles C. Thomas.
- ARAGALL, Francesc (coord.) (2006), *Libro blanco del diseño para todos en la universidad*, Madrid, IMSERSO/Fundación ONCE.
- ARNAIZ, Pilar (2000), “Las adaptaciones en el currículum universitario”, *Boletín del Real Patronato*, núm. 47, p. 151-168.
- BERRYMAN, Joan D., W.R. Neal Jr. y Charles Berryman (1980), *Attitudes toward Mainstreaming Scale*, Athens, University of Georgia.
- BOLLEN, Kenneth A. y J. Scott Long (1994), *Testing Structural Equation Models*, Newbury Park, Sage.
- BUNCH, Gary y Angela Valeo (2004), “Student Attitudes toward Peers with Disabilities in Inclusive and Special Education School”, *Disability & Society*, vol. 19, núm. 1, pp. 61-76.
- BYRNE, Barbara M. (2010), *Structural Equation Modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*, Nueva York, Routledge.
- CAYO, Luis (2008), “Guía para la elaboración de un plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad”, *La Cuestión Universitaria*, núm. 6, pp. 103-116.
- DALMAU, Mariona, Montserrat Llinars e Ingrid Sala (2011), “Percepción de los estudiantes universitarios españoles con discapacidad sobre los apoyos recibidos en su formación universitaria”, en José María Román, Miguel Ángel Martín y Juan Donoso Valdivieso (comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, Madrid, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, pp. 6099-6111.
- DE LA RED, Natividad, Rafael de la Puente, María del Carmen Gómez y Luis Carro (2002), *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- DÍEZ, Emiliano, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Isabel Sancho, Alba Alonso, Eva Moral e Isabel Carro (2008), *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*, Salamanca, INICO.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011), *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education.

- European Disability Forum (2007), *Creating an Inclusive Society: Mainstreaming disability based on the social economy example*, Brussels, Edition & Imprimerie.
- EURYDICE (2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna process implementation report*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- FERNÁNDEZ Batanero, José María (2011), "Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, pp. 137-147.
- FINDLER, Liora, Noa Vilchinsky y Shirli Werner (2007), "The Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities (MAS): Construction and validation", *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 50, núm. 3, pp. 166-176.
- FISHBEIN, Martin e Icek Ajzen (1974), "Attitudes toward Objects as Predictors of Single and Multiple Behavioral Criteria", *Psychological Review*, vol. 81, núm. 1, pp. 59-74.
- FISHBEIN, Martin e Icek Ajzen (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Addison-Wesley.
- FONOSCH, Gail y Lois O. Schwab (1981), "Attitudes of Selected University Faculty Members toward Disabled Students", *Journal of College Student Personnel*, vol. 22, núm. 3, pp. 229-235.
- FORLIN, Chris, Gerard Fogarty y Annemaree Carroll (1999), "Validation of the Factor Structure of the Interactions with Disabled Persons Scale", *Australian Journal of Psychology*, vol. 5, núm. 1, pp. 50-55.
- FORTEZA, Dolores y José Luis Ortego (2003), "Los servicios y programas de apoyo universitario para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación", *Revista de Educación Especial*, núm. 33, pp. 9-26.
- GETHING, Lindsay y Barbara Wheeler (1992), "The Interaction with Disabled Persons Scale: A new Australian instrument to measure attitudes towards people with disabilities", *Australian Journal of Psychology*, vol. 44, núm. 2, pp. 75-82.
- GOSDEN Kitchen, Suzanne (2007), *Perception of Students with Disabilities: An assessment of attitudes held by pre-service teachers*, Morgantown, West Virginia University.
- GRAMES, Molly y Cortney Leverentz (2010), "Attitudes toward Persons with Disabilities: A comparison of Chinese and American students", *UW-L Journal of Undergraduate Research*, vol. XIII, en: <http://www.uwlax.edu/urc/JUR-online/> (consulta: 15 de enero de 2013).
- GRAND, Sheldon A., Joseph E. Bernier y Douglas C. Strohmer (1982), "Attitudes toward Disabled Persons as a Function of Social Context and Specific Disability", *Rehabilitation Psychology*, vol. 27, núm. 3, pp. 65-173.
- GUASCH, Daniel, Pilar Dotras y Montserrat Llinares (2010), *Los principios de accesibilidad universal y diseño para todos en la docencia universitaria*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- HARTH, Robert (1974), "Attitudes towards Minority Groups as a Construct in Assessing Attitudes towards the Mentally Retarded", *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 6, núm. 4, pp. 142-147.
- HERGENRATHER, Kenneth y Scott Rhodes (2007), "Exploring Undergraduate Student Attitudes toward Persons with Disabilities: Application of the disability social relationship scale", *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 50, núm. 2, pp. 66-75.
- HU, Li-tze y Peter M. Bentler (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-55.
- KONUR, Ozcar (2006), "Teaching Disabled Students in Higher Education", *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 351-363.
- LAZAR, Alfred (1973), *Attitudes toward Handicapped Individuals Scale (ATHI)*, Long Beach, California State University.
- LINKOWSKI, Donald C. (1971), "A Scale to Measure Acceptance of Disability", *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 14, núm. 4, pp. 236-244.
- MUÑIZ, José y Eduardo Fonseca-Pedrero (2008), "Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 5, pp. 13-25.
- NEWBERRY, Marva K. y Thomas S. Parish (1987), "Enhancement of Attitudes toward Handicapped Children through Social Interactions", *Journal of Social Psychology*, vol. 127, núm. 1, pp. 59-62.
- OCDE (2003), *Disability at Higher Education*, París, OCDE.
- ONU (2009), *Mainstreaming Disability in MDG Policies, Processes and Mechanisms: Development for all. Report of the Expert Group Meeting*, Nueva York, Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Division for Social Policy and Development.
- ORR, Dominic, Christoph Gwosc y Nicolai Netz (2011), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011*, Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- PAGE, C. Robert y George D. Kuh (1998), *College Experiences Questionnaire*, Bloomington, Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.

- PERALTA, Antonio (2007), *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad/GRAFO, S.A.
- POLO, María Tamara, Carolina Fernández y Carmen Díaz (2011), "Estudio de las actitudes de estudiantes de ciencias sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas", *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 1, pp. 113-123.
- PRAT, Remei y Eduardo Doval (2003), "Construcción y análisis de escalas", en Jean Pierre Lévy y Jesús Varela (coords.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, Madrid, Prentice Hall, pp. 43-90.
- PRIESTLEY, Mark (coord.) (2008), *Targeting and Mainstreaming Disability in the 2008-2012. National strategy reports for social protection and social inclusion*, Leeds, Network of European Disability experts (ANED)/University of Leeds.
- SACHS, Dalia y Naomi Schreuer (2011), "Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences", *Disability Studies Quarterly*, vol. 31, núm. 2, en: <http://dsq-sds.org/article/view/1593/1561> (consulta: 30 de enero de 2013).
- SHARMA, Umesh, Jessie Ee e Ishwar Desai (2003), "A Comparison of Australian and Singaporean Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education", *Teaching and Learning*, vol. 24, núm. 2, pp. 207-217.
- SHEVLIN, Michael, Mairin Kenny y Eileen McNeela (2004), "Participation in Higher Education for Students with Disabilities: An Irish perspective", *Disability & Society*, vol. 19, núm. 1, pp. 15-30.
- SILLER, Jerome (1970), "Generality of Attitudes toward the Physically Disabled", *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*, vol. 5, pp. 697-698.
- SURIÁ, Raquel (2011), "Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad", *Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, núm. 1, pp. 197-216.
- SURIÁ, Raquel, Agustín Bueno y Ana Rosser Limiñana (2011), "Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante", *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 18, pp. 75-90.
- TRINGO, John L. (1970), "The Hierarchy of Preference toward Disability Groups", *The Journal of Special Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 295-306.
- TRUJILLO, Esther y Luis Cayo (dir.) (2006), *Guía de recursos sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Grupo Editorial Cinca.
- VALLEJO, Pedro (2006), *Medición de actitudes en Psicología y educación*, Madrid, Gráficas Ormag.
- VERDUGO, Miguel Ángel, Benito Arias y Cristina Jenaro (1994), *Actitudes hacia las personas con minusvalía*, Madrid, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- VERDUGO, Miguel Ángel, Cristina Jenaro y Benito Arias (2002), "Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención", en Miguel Ángel Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Siglo XXI, pp. 79-135.
- VOELTZ, Luanna (1980), "Children's Attitudes toward Handicapped Peers", *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 84, núm. 5, pp. 455-464.
- WAI, King y David Man (2006), "Attitudes toward People with Disabilities: A comparison between health care professionals and students", *International Journal of Rehabilitation Research*, vol. 29, núm. 2, pp. 155-160.
- WATKINS, Amanda (comp.) (2011), *Special Needs Education Country Data 2010*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education.
- WHITE, Michael J., Phyllis Gordon y Vance Jackson (2006), "Implicit and Explicit Attitudes toward Athletes with Disabilities", *Journal of Rehabilitation*, vol. 72, núm. 3, pp. 33-40.
- WILCZENSKI, Felicia L. (1992), "Measuring Attitudes toward Inclusive Education", *Psychology in the Schools*, vol. 29, núm. 4, pp. 306-312.
- YAZBECK, Marie, Keith McVilly y Trevor R. Parmenter (2004), "Attitudes toward People with Intellectual Disabilities. An Australian perspective", *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 15, núm. 2, pp. 97-111.
- YUKER, Harold E. y J. Richard Block (1986), *Research with the Attitudes towards Disabled Persons Scales (ATDP) 1960-1985*, Nueva York, Hofstra University Bookstore.
- YUKER, Harold E., J. Richard Block y William J. Campbell (1960), *A Scale to Measure Attitudes towards Disabled Persons*, Nueva York, Human Resources Center.
- YUKER, Harold E., J. Richard Block y Janet H. Youngg (1966), *The Measurement of Attitude toward Disabled Persons*, Nueva York, Human Resources Center.

Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos

EDITH GEORGINA SURDEZ PÉREZ* | DENE ELÍ MAGAÑA MEDINA**
MARÍA DEL CARMEN SANDOVAL CARAVEO***

El conflicto de rol inhibe el desempeño laboral y obstaculiza el logro de metas organizacionales. El objetivo del estudio fue verificar la existencia de conflicto de rol y el nivel de percepción de este problema en los profesores integrantes de cuerpos académicos en una universidad pública estatal de México. Participaron 186 catedráticos afiliados a 64 cuerpos académicos; se utilizó un cuestionario con una escala tipo Likert, con una confiabilidad de .92 de coeficiente de Alpha de Cronbach y cargas factoriales en todas las dimensiones arriba de .60. Los resultados reportan que 75 por ciento de la muestra percibe conflicto de rol, siendo las dimensiones de conflicto por los recursos y conflicto con la normatividad las que mayor nivel reportan. Se concluye que es necesario revisar políticas públicas y programas en materia de evaluación de la calidad académica de los profesores para reducir discrepancias e incongruencias en aspectos de normatividad e indicadores de desempeño.

Role conflict inhibits professional performance and hinders the pursuit of organizational goals. The study's objective was to verify the existence of role conflict and the level at which it is perceived as a problem among faculty professors in a public state university in Mexico. Participants included 186 teachers affiliated with 64 faculties; we used a questionnaire with a Likert-type scale, with Cronbach's alpha reliability coefficient of .92 and factorial loads in all dimensions over .60. The results report that 75 percent of the sample perceive role conflict, reporting the highest levels for dimensions of conflict over resources and conflict with normativity. We conclude that it is necessary to review public policy and programs in the area of assessment of academic quality of professors to reduce discrepancies and inconsistencies in aspects of normativity and performance indicators.

Palabras clave

Educación superior
Profesor-investigador
Evaluación de profesores
Producción académica
Papel del profesor

Keywords

Higher education
Professor-researcher
Assessment of professors
Academic production
Role of the professor

Recepción: 17 de mayo de 2013 | Aceptación: 27 de septiembre de 2013

- * Doctora en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo por la Universidad del Mayab. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Línea de investigación: gestión y comportamiento organizacional. Publicación reciente: (2012, en coautoría con N. Aguilar, M.C. Sandoval y C.L. Lamoyi), "The Profile of Small Business Owners: Evidence from Mexico", *International Journal of Management and Marketing Research*, vol. 5, núm. 1, pp. 43-53. CE: edith.2109@hotmail.com
- ** Doctora en Administración-Gestión Socioeconómica por la Universidad del Mayab. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Línea de investigación: gestión y comportamiento organizacional. Publicación reciente: (2013, en coautoría con N. Aguilar, E.G. Surdez y R.A. Quijano), "Gestión del conocimiento en grupos de investigación en ciencias sociales: caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", *Revista Internacional de Administración & Finanzas*, vol. 64, núm. 5, pp. 75-93. CE: deneb_72@yahoo.com
- *** Doctora en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo por la Universidad del Mayab. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Líneas de investigación: comportamiento organizacional y aspectos educativos en estudiantes universitarios. Publicación reciente: (2013, en coautoría con N. Aguilar, E.G. Surdez y S.G. Gómez), "Characteristics of Entrepreneurs of Small Business in Tabasco, Mexico", *Review of Business & Finance Studies*, vol. 4, núm. 1, pp. 23-36. CE: gjalca@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La reorganización de la economía mundial, caracterizada por la globalización de los mercados y las tecnologías basadas en las comunicaciones y la informática, así como la creciente escasez de recursos económicos, lleva a que las organizaciones realicen cambios constantes en la división del trabajo y, por ende, en el contenido de los puestos. Ante esta situación, los trabajadores tienen que enfrentarse a nuevas demandas y hacerles frente en poco tiempo, a veces sin la información y los recursos necesarios (De Arquer *et al.*, 1995). Lo anterior propicia “conflictos de rol”, que es el malestar que experimenta un individuo en una organización por circunstancias de trabajo con las que no está de acuerdo, o que le dificultan su desempeño. En las instituciones de educación superior puede originarse por las demandas hacia el profesorado derivadas del paradigma de calidad académica basado en la productividad y su evaluación, así como en la obtención de certificaciones de calidad (Soto, 1997).

En México, el conflicto de rol en profesores universitarios puede surgir por circunstancias de trabajo que les dificultan su participación en los diversos sistemas de evaluación, los cuales están definiendo el papel y el desempeño deseable de un profesor investigador. Actualmente, los resultados de productividad académica constituyen la base para otorgar apoyos económicos, entre los que podemos mencionar: el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP),¹ a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Sistema Nacional de Investigadores (SNI),²

que es regulado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y programas específicos de estímulos al desempeño del personal docente que se instrumentan en el seno de las diferentes instituciones de educación superior del país.³ Estos programas tienen enfoques heterogéneos: el PROMEP enfatiza el equilibrio entre actividades de docencia, tutoría, investigación y gestión académica (SEP, 2013), mientras que el SNI promueve la producción científica y tecnológica (CONACyT, 2013). Todo ello influye en que los docentes busquen diversificar sus labores para cumplir con los requerimientos de los programas.

El conflicto de rol en profesores universitarios debe estudiarse para darle solución, pues en el siglo XXI, una de las principales alternativas para sortear los múltiples y complejos retos que se presentan en la sociedad es la educación superior (Corrales, 2007). A pesar de su gran importancia, el sistema de educación superior puede verse afectado en forma negativa por la existencia de confusión e inconformidad en los profesores investigadores con respecto a las actividades que se les solicita desempeñar. En contraste con la importancia del tema, hay una gran escasez de investigaciones empíricas que estudien este fenómeno; en ese sentido coincidimos con Boardman y Bozeman (2007) en que, a pesar de que la teoría del conflicto de rol tiene alrededor de 50 años, y parece pertinente a las complejidades de las carreras docentes y científicas, sorprendentemente la atención que ha recibido en la investigación sobre los valores y conductas de los investigadores científicos es limitada.

1 “El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior” (SEP, 2013: s/p).

2 “El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado por acuerdo presidencial publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado” (CONACyT, 2013: s/p).

3 Son estímulos que la Unidad Política y Control Presupuestal de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público otorga, a través de la Secretaría de Educación Pública, al desempeño del personal docente (UJAT, 2013).

Este trabajo tiene como objetivo verificar la existencia de conflictos de rol, y para ello se identificó el nivel de percepción que manifiestan los profesores investigadores de los cuerpos académicos⁴ en una universidad pública estatal de México acerca de dicho fenómeno.

EL CONFLICTO DE ROL

Etiología

Desde 1950 se ha ido constituyendo un cuerpo significativo de literatura e investigación sobre el conflicto de rol, enmarcado en los estudios de comportamiento organizacional; este cuerpo teórico considera dos causas de este fenómeno: aspectos de contexto organizacional y características individuales.

En cuanto a los factores organizacionales que propician la aparición del conflicto de rol, los que aparecen con más frecuencia en la literatura son: demandas conflictivas por parte de superiores y subordinados; expectativas divergentes de personas o grupos relacionados con el rol; sobrecarga de trabajo; participación en actividades relacionadas con el trabajo fuera de las horas de labores regulares; la percepción de que el rol asignado comprende actividades y conductas inútiles y sin contenido; ausencia de conexiones cercanas o satisfactorias con los superiores; falta de estandarización en objetivos y criterios de evaluación como referentes para el desempeño; inadecuada retroalimentación de otros y de las tareas; e insuficiente identidad de la tarea, considerada como la extensión en la cual una persona puede ver el impacto de sus esfuerzos en forma de un producto o servicio visible y completo (esta última referida a la percepción de que no se participa en la toma de decisiones, o cuando compiten las demandas del trabajo y las de vida familiar). Al respecto véase: Jackson y Schuler (1985), Goldan y Chang (1992), De Arquer

et al. (1995), Lloret *et al.* (1995), Slipak (1996), Boardman y Bozeman (2007), Thiagarajan *et al.* (2007), Whalen (2008), Pitney *et al.* (2008), Roethlisberger (1965, cit. por Rizzo *et al.*, 1970), Ironson (1992, cit. por De Arquer *et al.*, 1995), Mayntz (cit. por Hernández, 1994); Miles, 1977 y Van Sell *et al.* (1981, citados por Meliá *et al.*, 1987).

Jackson y Schuler (1985) afirman que diversas formulaciones teóricas aseguran que los factores organizacionales son los que más influyen sobre el conflicto de rol; no obstante, algunas investigaciones sostienen que las características personales pueden conducir a diferencias en la reacción de los individuos ante el mismo contexto. Estos atributos de personalidad son: *locus* de control, que cuando es externo se asocia a altos puntajes de conflicto de rol, y la habilidad de los individuos para satisfacer las expectativas establecidas para él o ella (Jackson y Schuler, 1985; Zepeda y Kruskamp, 2007). Otras como la edad, la escolaridad y la antigüedad han correlacionado débilmente con el conflicto de rol (Jackson y Schuler, 1985).

Consecuencias

La satisfacción laboral es la variable que aparece con mayor frecuencia en los estudios como una consecuencia del conflicto de rol; generalmente se reporta una correlación negativa entre el conflicto y la satisfacción. La fuerza de las correlaciones varía dependiendo del aspecto de satisfacción que se mida, y es más alta con la satisfacción con la tarea y con el supervisor, y más baja con los compañeros, así como con aspectos de remuneración y promoción (Jackson y Schuler, 1985). Varios estudios han reportado el estrés y la ansiedad como una consecuencia del conflicto de rol, con una correlación positiva (Gomley, 2005; Jackson y Schuler, 1985; Kerlin, 2001; Kirk y Wallace, 2004; Goldan y Chang, 1992; Boardman y Bozeman, 2007). Otras

4 "Grupo de profesores-investigadores que desarrollan una o más líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC), o líneas innovadoras de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIIDAT). A la vez, comparten un conjunto de objetivos, intereses y metas académicas comunes" (SEP, 2013: 77).

consecuencias son desgaste emocional y despersonalización (Chen y Miller, 1997; Lorente *et al.*, 2008; Jawahar *et al.*, 2007); disminución de la creatividad (Slipak, 1996); efecto negativo en el compromiso y la participación; ausentismo y moderada correlación negativa con la productividad en el trabajo (Jackson y Schuler, 1985). Así mismo, el conflicto de rol hace más evidentes las relaciones de poder, ya que, como argumenta De la Rosa (2007), cuando el individuo considera que las reglas institucionales lo limitan o contradicen sus valores, puede suceder que los individuos afectados traten de hacer prevalecer otros marcos institucionales sobre el marco institucional de la organización.

EL CONFLICTO DE ROL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las circunstancias actuales de trabajo para los profesores universitarios pueden propiciar conflictos de rol. En Europa, la universidad es una institución de la que, por lo general, se espera que todos los profesores desempeñen actividades docentes y de investigación a partes iguales, además de ejercer la función de supervisión de trabajos de doctorado. Asimismo, se considera deseable que los académicos tengan un peso importante en los aspectos académicos de la administración. Lo anterior genera críticas que están relacionadas con los problemas de rol, tales como el hecho de que resulta complicado garantizar la fertilización cruzada de la investigación y la docencia, porque las actividades vinculadas a la docencia a menudo absorben tanto tiempo y dedicación de los académicos, que éstos tienen que relegar la investigación a un segundo plano. Por otra parte, los profesores no siempre pueden reflejar en sus labores de docencia su trabajo de investigación, generalmente por ser éste muy especializado (Teichler, 2010).

En América Latina el conflicto de rol en los profesores investigadores universitarios

puede presentarse como consecuencia de las formas que se han adoptado para dar solución a las recurrentes crisis; estas formas responden a una lógica de racionalizar los insumos a través de una asignación limitada de recursos económicos, humanos y materiales. Derivado de lo anterior se generan condiciones especiales de trabajo para el profesor, ya que tiene que atender a un mayor número de estudiantes por el mismo salario, y desempeñar actividades de investigación para las cuales no siempre se le asignan los recursos necesarios, pero que sí le implican una serie de compromisos, entre ellos, la difusión de resultados y propuestas para mejorar aspectos de algún sistema u organismo. No se puede dejar de considerar este tipo de actividades en el caso del profesorado latinoamericano, ya que están directa o indirectamente relacionadas con su percepción económica; además, puede haber conflicto cuando el profesor no está de acuerdo en que su papel sea realizarlas todas, o no encuentra el tiempo para llevarlas a cabo (Martínez y Preciado, 2009).

En cuanto a estudios empíricos internacionales sobre la presencia de conflictos de rol en diferentes tipos de universidades se puede mencionar el de Malone (2002). El propósito de esta investigación fue explorar las dificultades que experimentaron los profesores de tiempo completo, con experiencia en investigación, en el aprendizaje de sus funciones como miembros de una facultad. La investigación se llevó a cabo en la Universidad de Maryland, College Park, que se encuentra clasificada en el *ranking* Carnegie de instituciones de educación superior como una universidad pública con una alta actividad en investigación. Participaron 44 miembros de la facultad en la que se desarrolló el estudio. Se analizó el estrés, considerando como una de sus causas el conflicto de rol. Los resultados informan que si bien todos los participantes presentaron al menos uno de los factores de estrés organizacional, la mayoría lo hizo sólo en niveles modestos.

Por su parte, el objetivo del estudio de Gomley (2005) fue examinar cómo la organización y el compromiso se ven influidos por el clima organizacional, la ambigüedad de rol y el conflicto de rol. Participaron 45 facultades de enfermería, públicas y privadas, de 26 estados de la Unión Americana, y 316 profesores de tiempo completo con doctorado. Los resultados aportaron evidencia de que los profesores que tenían conflictos de rol estaban menos acoplados a la organización y experimentaban poco goce respecto de las relaciones personales con los colegas. Se consideraron posibles implicaciones en la mejora de la productividad y retención del profesorado, así como existencia de estrés, tensión y baja satisfacción.

A su vez, Boardman y Bozeman (2007) realizaron una investigación sobre tensiones de rol que incluye conflictos de rol en científicos universitarios con responsabilidades en dos ámbitos de trabajo (centros de investigación y departamentos académicos) en los que desempeñan diversas actividades, tales como gestión administrativa para actividades académicas, enseñanza, tutoría, investigación, publicación de artículos, entre otras. Los participantes “en riesgo” de tensión de rol reportaron haber experimentado sobrecarga de trabajo (conflicto de rol inter-remitente) o expectativas de rol incompatibles (conflicto de rol inter-rol) causado por lealtad dual hacia los centros de investigación y los departamentos.

El estudio de Schulz (2013) explora las percepciones de clima organizacional, conflicto de rol, ambigüedad de rol y satisfacción

laboral en los académicos de las universidades de investigación intensiva en el Reino Unido. Los resultados reportan que los tipos de clima organizacional clan, jerárquico y adhocrático se asociaron con menor conflicto de rol, y el primero con altos niveles de satisfacción en el trabajo. Sin embargo, el clima de mercado se asoció con mayores niveles de conflicto de rol.

MÉTODO

El diseño y tipo de estudio es no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional; con enfoque cuantitativo.

Población y muestra

La población la constituyen 353 profesores de 64 cuerpos académicos en 11 divisiones académicas de una universidad pública estatal de México, de los cuales 63 por ciento se encontraba en formación (211 profesores), 33 por ciento en consolidación (128 profesores), y únicamente 5 por ciento de los cuerpos académicos estaban consolidados (58 profesores).

El muestreo empleado fue estratificado, tomando como estrato cada una de las divisiones académicas. El número de muestra de cada estrato se tomó de forma proporcional (Scheaffer *et al.*, 1981), con un error de estimación de 5 por ciento y una confiabilidad de 95 por ciento. La selección de los profesores fue sistemática, con la finalidad de incluir en la muestra cuando menos un profesor de cada cuerpo académico; el tamaño de muestra resultante fue de 186 elementos, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Muestreo estratificado de las divisiones académicas

División académica	Población	Muestra
División Académica de Ciencias Agropecuarias	44	23
División Académica de Ciencias de la Salud	26	14
División Académica de Ciencias Económico-administrativas	29	16
División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades	28	13
División Académica de Educación y Artes	43	23
División Académica de Ingeniería y Arquitectura	30	16
División Académica de Informática y Sistemas	49	26
División Académica de Ciencias Biológicas	53	28
División Académica de Ciencias Básicas	44	23
División Académica Multidisciplinaria de los Ríos	7	4
Total	353	186

Fuente: elaboración propia.

En relación a la conformación de la muestra, 73 por ciento son hombres y 27 por ciento mujeres; 77 por ciento son casados y el resto solteros; la edad promedio es de 48 años, y es mayoritario el rango de 40 a 53 años de edad

(55 por ciento). Con relación a la antigüedad, el promedio de años laborados es de 18.5, y es el mayor el grupo de 21 a 30 años, con 37 por ciento de la población, seguido del rango de 11 a 20 años, con 34 por ciento.

Tabla 2. Perfil de roles del profesor por división académica

División académica	SNI		PROMEP		Cargo admvo.	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
División Académica de Ciencias Agropecuarias	3	20	18	5	3	20
División Académica de Ciencias de la Salud	1	13	9	5	2	12
División Académica de Ciencias Económico-administrativas	1	15	13	3	1	15
División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades	2	11	11	2	1	12
División Académica de Educación y Artes	2	21	17	6	1	22
División Académica de Ingeniería y Arquitectura	2	14	9	7	2	14
División Académica de Informática y Sistemas	0	26	18	8	1	25
División Académica de Ciencias Biológicas	8	20	26	2	5	23
División Académica de Ciencias Básicas	6	17	11	12	3	20
División Académica Multidisciplinaria de los Ríos	0	4	3	1	0	4
Total	25	161	135	51	19	167

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se presenta una descripción del perfil de roles de la muestra por división académica con respecto al SNI, perfil PROMEP y el desempeño de un cargo administrativo, además de las funciones académicas.

Se aprecia que únicamente 13 por ciento de la muestra son profesores que pertenecen al SNI, el 73 por ciento posee el perfil que señala PROMEP y sólo 10 por ciento desempeña un cargo administrativo en la Universidad en

paralelo con sus funciones académicas. Es importante destacar que la División Académica de Ciencias Biológicas es la que mayor número de profesores en el SNI, perfiles PROMEP y profesores con cargo administrativo reporta, y es un área destacada en actividades de investigación.

Siguiendo la categorización que realiza el PROMEP (SEP, 2013) sobre las áreas del conocimiento, en la Tabla 3 se presenta un desglose del perfil de roles de la población bajo estudio siguiendo este criterio.

Tabla 3. Perfil de roles del profesor por área del conocimiento de acuerdo a la clasificación del PROMEP

Área del conocimiento	SNI		PROMEP		Cargo admvo.	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Área 1. Agropecuarias	3	24	21	6	3	24
Área 2. Biología y Química	9	33	35	7	7	35
Área 3. Naturales y exactas	6	17	11	12	3	20
Área 4- Sociales y administrativas	3	26	24	5	2	27
Área 5. Ingeniería y tecnología	2	40	27	15	3	39
Área 6. Educación, humanidades y artes	2	21	17	6	1	22
Total	25	161	135	51	19	167

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que la mayor parte del perfil coincide con la distribución por división académica, pues el área de Biología y Química es la que tiene mayor número de profesores con cargos administrativos, miembros del SNI y perfil PROMEP.

Instrumento

Para fines de este estudio se realizó una traducción y adaptación del cuestionario de Rizzo *et al.* (1970), considerando el contexto de trabajo de los docentes universitarios afiliados a cuerpos académicos; dicho instrumento se fue transformando a lo largo de dos

proyectos de investigación (Magaña *et al.*, 2009a; Magaña *et al.*, 2009b) y del trabajo de Surdez (2013).

El cuestionario está conformado por dos secciones: la primera parte incluye variables sociodemográficas, dos con relación a la organización (la antigüedad y división académica en la que labora); tres con respecto al individuo (sexo, edad y estado civil); y tres sobre acreditaciones y cargos administrativos (acreditación el perfil PROMEP, pertenecer al SNI y desempeñar cargos administrativos). La segunda parte mide la variable conflicto de rol a través de cinco dimensiones (Tabla 4).

Tabla 4. Especificaciones de la variable conflicto de rol

Dimensión	Definición operacional
Demandas normativas	Conflicto entre las expectativas personales y las demandas de trabajo en forma de normas incompatibles.
Valores	Conflicto con los valores personales y estándares internos de desempeño que el individuo ha definido para su rol de comportamiento.
Relaciones	Conflicto entre comportamientos diferentes o incompatibles, o cambios en el comportamiento en función de la situación.
Recursos	Conflicto con los recursos recibidos para desempeñar el rol.
Capacidades	Conflicto con la capacidad personal para el desempeño del rol.

Fuente: elaboración propia con base en Surdez, 2013.

Con relación a los valores de confiabilidad y validez, se evaluó la confiabilidad a través del coeficiente de Alpha de Cronbach, que reporta un valor de .926; y la validez, con el análisis factorial exploratorio con rotación varimax, el cual presenta cargas factoriales por arriba de .60 (Tabla 5). Estos valores indican que los reactivos están altamente correlacionados y sustentan teóricamente el

constructo de cada dimensión (Hair *et al.*, 1999; Kline, 1994; Spector, 1992, citados en Morales, 2011).

El instrumento está compuesto de cinco reactivos por dimensión, redactados en términos de acontecimientos indeseables con relación a la variable, de manera que estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con ellos reflejaría una situación de conflicto de rol.

Tabla 5. Análisis factorial con rotación varimax de la variable conflicto de rol

Reactivos	Demandas normativas	Valores	Relaciones	Recursos	Capacidades
1. Trabajo con normas contradictorias	.801	.234	.021	.183	.183
2. La normatividad dificulta la realización eficiente de mi trabajo	.852	.133	.088	.179	.132
3. Las diferencias en la normatividad entre los sistemas de evaluación dificultan el logro de mis metas	.802	.160	.145	.259	.165
4. Los indicadores de los diversos sistemas de evaluación son contradictorios	.746	.137	.166	.332	.001
5. Se me han asignado obligaciones que generan conflicto con mis valores personales	.268	.766	.052	.116	.220
6. Me siento forzado a realizar actividades que no me agradan	.279	.694	.119	.205	.269
7. Lograr los estándares de desempeño exigidos está afectando negativamente mis valores personales	.050	.814	.147	.178	.201
8. Me obligan a realizar acciones contrarias a mis valores	.141	.877	.164	.119	.116

Tabla 5. Análisis factorial con rotación varimax de la variable conflicto de rol (continuación)

Reactivos	Demandas normativas	Valores	Relaciones	Recursos	Capacidades
9. Prefiero trabajar de forma autónoma que con los miembros del cuerpo académico	-.022	.233	.649	.227	.025
10. Me incomoda la forma de trabajar de algún miembro del cuerpo académico	.104	-.029	.837	.139	.108
11. Es difícil el trabajo en equipo en el cuerpo académico	.155	.099	.893	.024	.033
12. Es difícil llegar a consensar acuerdos en el cuerpo académico	.115	.151	.894	-.021	.135
13. Me solicitan realizar trabajos para los cuales no recibo apoyo económico	.313	.250	.065	.683	.178
14. Tengo que utilizar dinero propio para cumplir mis actividades	.276	.130	.040	.774	.115
15. Me piden trabajos sin los materiales para realizarlos	.137	.182	.108	.800	.190
16. Los recursos son entregados fuera de tiempo	.238	.059	.166	.677	.208
17. Me asignan trabajo sin proporcionarme la capacitación necesaria	.140	.170	.182	.327	.688
18. Me siento comprometido a aceptar trabajo sin el perfil para realizarlo	-.021	.155	.059	.129	.791
19. Me asignan actividades sin tomar en cuenta mis competencias	.251	.249	.031	.137	.796
20. Me asignan actividades que no corresponden a mi área de especialidad	.157	.166	.079	.123	.863

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Los niveles de conflicto de rol se obtuvieron de los puntajes obtenidos en la escala de conflicto de rol que fueron analizados, en primer término, a través de la distribución de frecuencias. Al respecto, se observa una

distribución normal con un valor mínimo registrado de 20 y un valor máximo de 100, así como una media de 52.27. Con la finalidad de establecer categorías de análisis se decidió identificar los cuartiles de la distribución y se derivaron las categorías presentadas en la Tabla 6.

Tabla 6. Niveles de conflicto de rol, rango de valores (escala 20-100)

Nivel de conflicto	Percentil	Rango	%
Sin conflicto	25	Valores ≤ 41	25
Bajo	50	42 - 51	27
Moderado	75	52 - 62	24
Alto	100	Valores ≥ 63	24

Fuente: elaboración propia.

El 75 por ciento de la población bajo estudio aprecia conflicto de rol en las dimensiones bajo estudio; 24 por ciento en un nivel alto. En la Tabla 7 se presentan los resultados de un

análisis más directo sobre las áreas del conocimiento en los niveles de conflicto por área del conocimiento.

Tabla 7. Niveles de conflicto de rol por área del conocimiento según clasificación del PROMEP, rango de valores (escala 20-100)

Área del conocimiento	Sin conflicto (%)	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)
Área 1. Agropecuarias	37	22	19	22
Área 2. Biología y Química	26	36	19	19
Área 3. Naturales y exactas	9	35	43	13
Área 4. Sociales y administrativas	17	21	28	34
Área 5. Ingeniería y tecnología	38	29	19	14
Área 6. Educación, humanidades y artes	13	13	22	52
Total	25	27	24	24

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, el área 6 es la que refleja mayor nivel de conflicto, mientras que la que menos conflicto reporta es el área 5.

Los tipos de conflicto de rol se identificaron a través de un análisis estadístico descriptivo con el que se identificó en qué dimensiones es más evidente el conflicto (Tabla 8).

Tabla 8. Análisis descriptivo de las cinco dimensiones que conforman el conflicto de rol

Dimensiones	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Conflicto con las demandas normativas	186	18.00	2.00	20.00	11.73	4.530
Conflicto con los valores	186	17.00	3.00	20.00	8.43	4.148
Conflicto con los recursos	186	16.00	4.00	20.00	12.65	4.213
Conflicto con las relaciones	185	17.00	3.00	20.00	9.80	4.410
Conflicto con las capacidades	185	16.00	4.00	20.00	9.76	3.944

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 8, la media más alta se reporta en la dimensión de conflicto con los recursos; también presenta una media alta la dimensión de conflicto con las normas, y la más baja el conflicto con los valores. En cuanto a la desviación estándar, la dimensión más dispersa es el conflicto con las normas y la menos dispersa es el conflicto con las capacidades.

En las dimensiones conflicto con los recursos y conflictos con las demandas normativas se identificaron los reactivos que presentan las

medias más altas, en un rango de valores de 1 a 5, para conocer las percepciones de los profesores sobre este fenómeno. El conflicto por los recursos se presenta principalmente porque los apoyos económicos son entregados fuera de tiempo y por tanto los profesores tienen que utilizar recursos propios para realizar las actividades académicas. Esta situación se hace evidente porque las medias más altas se presentaron en el reactivo 16 “Los recursos son entregados fuera de tiempo” y en el 12 “Tengo que utilizar dinero propio para cumplir mis actividades” (Tabla 9).

Tabla 9. Análisis descriptivo de los que miden la dimensión de conflicto con los recursos

Reactivos	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
13. Me solicitan realizar trabajos para los cuales no recibo apoyo económico	186	4	1	5	2.89	1.387
14. Tengo que utilizar dinero propio para cumplir mis actividades	186	4	1	5	3.33	1.313
15. Me piden trabajos sin los materiales para realizarlos	185	4	1	5	3.05	1.246
16. Los recursos son entregados fuera de tiempo	184	4	1	5	3.43	1.222

Fuente: elaboración propia.

El conflicto con las demandas normativas se percibe principalmente asociado a los indicadores y la normatividad de los diversos sistemas de evaluación. Esta situación se hace evidente porque las medias más altas se presentaron en

el reactivo 4 “Los indicadores de los diversos sistemas de evaluación son contradictorios” y en el reactivo 3 “Las diferencias en la normatividad entre los sistemas de evaluación dificultan el logro de mis metas” (Tabla 10).

Tabla 10. Análisis descriptivo de los que miden la dimensión de conflicto con las demandas normativas

Reactivos	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. Trabajo con normas contradictorias	185	4	1	5	2.79	1.274
2. La normatividad dificulta la realización eficiente de mi trabajo	183	4	1	5	3.00	1.262
3. Las diferencias en la normatividad entre los sistemas de evaluación dificultan el logro de mis metas	181	4	1	5	3.02	1.243
4. Los indicadores de los diversos sistemas de evaluación son contradictorios	184	4	1	5	3.10	1.285

Fuente: elaboración propia.

Para analizar la relación entre las características sociodemográficas y las dimensiones del cuestionario de ambigüedad de rol se empleó el análisis de varianza ANOVA para la edad y la antigüedad; y la prueba *t* para analizar el sexo, el estado civil, la acreditación del perfil PROMEP, la vigencia en el SNI y el desempeño de algún cargo administrativo. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre las variables sociodemográficas edad y antigüedad, y las dimensiones del conflicto de rol. Lo anterior porque estudios previos sobre grupos de investigación (Rosas *et al.*, 2008), han encontrado que el nuevo perfil deseable para el profesor universitario, derivado de las políticas

públicas en materia de educación, puede no ser muy claro para los profesores con muchos años de trayectoria en la institución, lo cual provoca conflictos de rol.

Los resultados reflejan que no existe evidencia de una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres; entre casados y solteros; entre los que acreditan el SNI o no, con respecto a las dimensiones del conflicto de rol. Sin embargo, se observa una diferencia estadísticamente significativa para los rangos de edad establecidos con respecto a la dimensión conflicto con los valores, y son los profesores de 68 años en adelante los que presentan mayor nivel de conflicto (Tabla 11).

Tabla 11. Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión de conflicto de rol por rango de edad

Dimensión	Rangos de edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Conflicto con las normas					.580	.629
	26 a 39	26	10.84	4.50		
	40 a 53	97	11.95	4.23		
	54 a 67	50	11.46	5.22		
	68 a 81	3	13.33	2.30		
Conflicto con los valores					2.782	.043*
	26 a 39	26	6.92	3.21		
	40 a 53	97	8.50	3.91		
	54 a 67	50	8.62	4.53		
	68 a 81	3	13.33	2.30		
Conflicto con los recursos					1.156	.328
	26 a 39	26	11.26	4.71		
	40 a 53	97	12.68	4.13		
	54 a 67	50	12.54	4.12		
	68 a 81	3	15.00	2.00		
Conflicto con las relaciones					1.100	.351
	26 a 39	26	8.69	4.39		
	40 a 53	97	9.42	4.02		
	54 a 67	49	10.46	4.71		
	68 a 81	3	9.66	6.42		
Conflicto con las capacidades					.388	.761
	26 a 39	26	9.19	3.93		
	40 a 53	97	10.02	3.84		
	54 a 67	49	9.53	3.99		
	68 a 81	3	10.00	4.00		

* $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

En relación a los rangos de antigüedad, la dimensión sobre las relaciones personales mostró una diferencia significativa, y es el

rango entre 21 y 30 años el que mayor nivel de conflicto reporta (Tabla 12).

Tabla 12. Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión de conflicto de rol por rango de antigüedad

Dimensión	Antigüedad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Conflicto con las normas					.432	.730
	1 a 10	36	11.63	4.64		
	11 a 20	64	12.09	4.56		
	21 a 30	70	11.30	4.71		
	31 a 45	13	12.38	3.73		
Conflicto con los valores					1.317	.270
	1 a 10	36	7.41	3.44		
	11 a 20	64	8.28	3.79		
	21 a 30	70	9.08	4.79		
	31 a 45	13	8.46	4.05		
Conflicto con los recursos					1.052	.371
	1 a 10	36	11.55	4.60		
	11 a 20	64	13.00	4.15		
	21 a 30	70	12.92	4.21		
	31 a 45	13	12.46	3.73		
Conflicto con las relaciones					2.795	.042*
	1 a 10	36	8.63	3.12		
	11 a 20	64	9.32	4.60		
	21 a 30	69	10.98	4.61		
	31 a 45	13	9.84	4.57		
Conflicto con las capacidades					.847	.470
	1 a 10	36	9.05	4.14		
	11 a 20	64	10.17	3.74		
	21 a 30	69	9.81	4.13		
	31 a 45	13	8.84	3.05		

* $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores que acreditan el perfil PROMEP y los que no en relación al conflicto con las

demandas normativas, y son los que lo poseen los que presentan el conflicto, aunque únicamente en lo que se relaciona con las normas (Tabla 13).

Tabla 13. Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión de conflicto de rol sobre la acreditación del perfil PROMEP

Dimensión	PROMEP	N	Media	Desviación típica	t	Sig. (bilateral)
Conflicto con las normas	Sí	135	12.12	4.57	1.992	.048*
	No	50	10.64	4.32		
Conflicto con los valores	Sí	135	8.11	4.00	-1.637	.103
	No	50	9.24	4.48		
Conflicto con los recursos	Sí	135	12.64	4.32	.035	.972
	No	50	12.62	3.96		
Conflicto con las relaciones	Sí	134	9.67	4.43	-.693	.489
	No	50	10.18	4.41		
Conflicto con las capacidades	Sí	134	9.76	4.06	.074	.941
	No	50	9.72	3.68		

* $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

El análisis arrojó también una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores con cargos administrativos con respecto a los que no los tienen en las dimensiones conflicto con los valores y conflicto con los

recursos, y son los que no tienen un puesto administrativo los que presentan las medias más altas en el conflicto de valores y el conflicto con los recursos (Tabla 14).

Tabla 14. Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión de conflicto de rol sobre el desempeño de un cargo administrativo

Dimensión	Cargo admvo.	N	Media	Desviación típica	t	Sig. (bilateral)
Conflicto con las normas					-1.713	.088
	Sí	19	10.05	4.684		
	No	167	11.92	4.486		
Conflicto con los valores					-2.392	.024*
	Sí	19	6.89	2.766		
	No	167	8.60	4.248		
Conflicto con los recursos					-2.287	.017**
	Sí	19	10.57	3.656		
	No	167	12.88	4.217		
Conflicto con las relaciones					-.510	.611
	Sí	19	9.31	3.844		
	No	166	9.86	4.477		
Conflicto con las capacidades					-1.947	.053
	Sí	19	8.10	3.998		
	No	166	9.95	3.906		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Fuente: elaboración propia.

En relación a las áreas del conocimiento en las que el PROMEP divide a los cuerpos académicos, los resultados se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15. Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión de conflicto de rol por áreas del conocimiento, de acuerdo a la clasificación del PROMEP

Dimensión	Área del conocimiento	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Conflicto con las normas					2.190	.057
	Área 1. Agropecuarias	27	10.30	4.45		
	Área 2. Biología y Química	42	11.76	4.49		
	Área 3. Naturales y exactas	23	13.00	3.50		
	Área 4. Sociales y administrativas	29	12.69	4.95		
	Área 5. Ingeniería y tecnología	42	10.55	4.07		
	Área 6. Educación, humanidades y artes	23	13.04	5.23		
Conflicto con los valores					2.932	.014*
	Área 1. Agropecuarias	27	8.00	3.83		
	Área 2. Biología y Química	42	7.43	2.92		
	Área 3. Naturales y exactas	23	9.09	4.13		
	Área 4. Sociales y administrativas	29	8.48	4.42		
	Área 5. Ingeniería y tecnología	42	7.83	3.90		
	Área 6. Educación, humanidades y artes	23	11.13	5.50		
Conflicto con los recursos					4.025	.002**
	Área 1. Agropecuarias	27	12.74	4.17		
	Área 2. Biología y Química	42	11.76	3.89		
	Área 3. Naturales y exactas	23	14.09	3.45		
	Área 4. Sociales y administrativas	29	13.34	4.62		
	Área 5. Ingeniería y tecnología	42	10.98	3.94		
	Área 6. Educación, humanidades y artes	23	14.91	4.19		
Conflicto con las relaciones					3.718	.003**
	Área 1. Agropecuarias	26	8.35	3.21		
	Área 2. Biología y Química	42	9.69	4.33		
	Área 3. Naturales y exactas	23	9.39	4.12		
	Área 4. Sociales y administrativas	29	10.62	4.52		
	Área 5. Ingeniería y tecnología	42	8.81	3.87		
	Área 6. Educación, humanidades y artes	23	12.87	5.46		

Tabla 15. Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión de conflicto de rol por áreas del conocimiento, de acuerdo a la clasificación del PROMEP (continuación)

Dimensión	Área del conocimiento	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Conflicto con las capacidades	Área 1. Agropecuarias	26	10.46	4.13	1.691	.139
	Área 2. Biología y Química	42	8.93	3.92		
	Área 3. Naturales y exactas	23	8.91	2.61		
	Área 4. Sociales y administrativas	29	10.86	4.51		
	Área 5. Ingeniería y tecnología	42	9.29	3.77		
	Área 6. Educación, humanidades y artes	23	10.83	4.14		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 15 se observa que las dimensiones sobre el conflicto con las relaciones, los recursos y los valores reportan diferencias significativas entre las áreas, y es el área 6 la que mayor nivel de conflicto reporta en dichas dimensiones.

Al relacionar las dimensiones de la variable se reportó una correlación positiva a un nivel de significancia de .05 de la edad con la dimensión conflicto de valores de $r^2=.191$ y la dimensión conflicto con las relaciones de $r^2=.169$. En cuanto a la variable antigüedad, ésta registró únicamente una correlación positiva con la dimensión de conflicto con las relaciones de $r^2=.181$. Los valores reportados de la correlación son débiles, por lo que no puede considerárseles concluyentes (Hernández *et al.*, 2006).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación permitió conocer que el nivel de conflicto de rol que perciben los profesores investigadores de la muestra es moderado, sin embargo, el estudio da evidencia de que una cuarta parte de los profesores presenta un elevado nivel de conflicto de rol. Este resultado coincide con el estudio de Boardman y Bozeman (2007), en el que se reporta el fenómeno de conflicto de rol en académicos que

desempeñan diversas actividades, tales como funciones administrativas, enseñanza, tutoría, investigación, publicación de artículos, entre otras, que es el caso de los profesores de la muestra.

Los tipos de conflicto que predominan son aquéllos relacionados con los recursos y con las demandas normativas, y son menos evidentes los que tienen que ver con las relaciones personales, los valores y las capacidades. La principal percepción sobre el conflicto con los recursos es que se origina debido a que éstos son entregados fuera de tiempo y, por tanto, el profesor tiene que hacer uso de sus ingresos, temporalmente, para realizar actividades académicas que se valoran en los diversos sistemas de estímulos económicos. Estos resultados coinciden con los que menciona Paula (2005) sobre circunstancias organizacionales asociadas al conflicto de rol que ocasionan insatisfacción en profesores, entre las que refiere la falta de recursos económicos y humanos para ejercer el trabajo; y con los argumentos de Meliá *et al.* (1987) sobre el conflicto surgido por no poder realizar una tarea a causa de que la empresa no facilita los suficientes medios y recursos, situación que mantiene una fuerte relación negativa con la satisfacción general.

En relación a la normatividad, los profesores perciben que el conflicto se genera por la

contradicción en los indicadores que miden su desempeño entre los diversos sistemas de evaluación, lo que obstaculiza el logro de sus metas. Este resultado se explica por las diferencias de enfoque de los organismos evaluadores de la productividad de los académicos más importantes en México: la SEP con el PROMEP y el CONACyT con el SNI, pues mientras el primero tiene un enfoque de equilibrio entre la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión (SEP, 2013), el segundo está centrado esencialmente en evaluar indicadores sobre el desempeño en investigación y desarrollo tecnológico (CONACyT, 2013). En este sentido se coincide con los resultados de Magaña y Sánchez (2008), quienes identificaron circunstancias que provocan conflictos y ambigüedad de rol en investigadores adscritos a instituciones de educación superior (como por ejemplo las diferencias para asignar puntuación a la productividad de los profesores entre los diversos sistemas de evaluación) y con Lloret *et al.* (1995), quienes señalan como causa de conflicto de rol la falta de estandarización en criterios de evaluación como referentes para el desempeño.

Los resultados sobre las diferencias que se presentan en las variables edad y antigüedad, así como la correlación positiva entre la edad y el conflicto de rol con los valores, se explican por las diferencias entre el perfil docente tradicional del profesor universitario, y el nuevo papel que ha de desempeñar, acorde con los nuevos sistemas de evaluación de la calidad del trabajo académico: el nuevo perfil es mucho más amplio y requiere de capacidades que lleva años desarrollar, muchas de las cuales no son prioritarias para los profesores que están próximos al tiempo de su jubilación. El conflicto surge cuando se les pide a los maestros que realicen labores que, de acuerdo con su percepción, no se les deberían exigir (Rosas *et al.*, 2008), además de que no existen normas institucionales que las sustenten.

Con respecto a la diferencia estadísticamente significativa y la correlación positiva

entre la antigüedad y el conflicto con las relaciones personales, que se intensifica en aquellos profesores que tienen entre 21 y 30 años, estos resultados reflejan la dificultad de los profesores para aceptar y adaptarse a los nuevos esquemas de actividad académica, en los que predominan los trabajos colaborativos y de redes, ya que por años han preferido y reportado productividad individual. Chehaibar *et al.* (2007) señalan que los cuerpos académicos tienen mayor aceptación entre los jóvenes académicos, quienes ya se están incorporando con los perfiles deseables, pero esto no es igual en las plantas académicas envejecidas, debido a que este tipo de colaboración no es objeto de su interés.

Los resultados también indican que los profesores que no comparten responsabilidades en los ámbitos académico y administrativo son más propensos a padecer conflictos de rol con los valores. Para poder explicar este resultado se requiere indagar sobre las actividades que entran en conflicto con sus valores y las razones por las cuales esto se genera, ya que no se tienen evidencias de los factores que están provocando este fenómeno. También son estos profesores quienes presentan la media más alta en conflicto con los recursos, sin embargo, este resultado puede explicarse por el hecho de que generalmente los profesores que pertenecen a grupos de investigación, sólo laboran en la universidad, es decir, no tienen fuentes adicionales de ingresos de forma permanente; es por ello que están sujetos a la aprobación de proyectos y a los resultados de la evaluación de su productividad.

Entre los resultados que más se destacan por las diferencias presentadas en casi todas las dimensiones del conflicto de rol, es el que se da por área del conocimiento, en donde se encontraron diferencias significativas en casi todas las dimensiones medidas. Este resultado puede analizarse a la luz de las teorías del institucionalismo sociológico (Powell y Dimaggio, 1999), pues las universidades públicas estatales en México han tenido que

incorporar estructuras isomorfas en su modelo educativo en función de las normas de evaluación que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) ha generado, a través del PROMEP, para otorgarles financiamiento. Bajo esta lógica dichas universidades han logrado desarrollarse institucionalmente, en la medida en que sus profesores cumplen las reglas de operación de dicho programa, tanto para la habilitación y reconocimiento del perfil PROMEP, como para lograr que los cuerpos académicos de los cuales son miembros se consoliden y pertenezcan a redes temáticas.

En este proceso, los profesores han incorporado una forma de organización académica y de trabajo colectivo diferente al concebido por sus propias estructuras orgánicas y procesos internos, al institucionalizar la figura del perfil PROMEP y los cuerpos académicos, es decir, reinstitucionalizan los procesos de sus funciones sustantivas inicialmente concebidas, como la docencia, lo que genera conflicto en las áreas que no han logrado concebir su perfil de acuerdo a sus nuevas funciones.

Chehaibar *et al.* (2007) plantean que la conformación de los cuerpos académicos respondió a políticas federales que ya estaban incorporadas en algunas comunidades académicas, particularmente la pertenencia al SNI, lo que derivó en cuerpos académicos ficticios, donde se “sumaron” profesores que no realizaban investigación ni se reunían colegiadamente. El hecho de que los profesores del área de Educación, humanidades y artes sean los que mayor nivel de conflicto reflejan de manera general, está relacionado con sus funciones tradicionales, como la docencia.

Sin embargo, el conflicto de rol en el profesor no produce el abandono de las actividades porque sus ingresos económicos dependen en gran medida del logro y cumplimiento de los indicadores de desempeño que consideran diversos programas, como el PROMEP y el SNI. De tal forma, los profesores aceptan, en el aspecto de relaciones de poder, que sus intereses son afectados sólo parcialmente por las instituciones, ya

que encuentran ciertos beneficios que conlleva el aceptar las condiciones que se les imponen (De la Rosa, 2007). Esto, empero, no exime al profesor de padecer las consecuencias de conflicto de rol, como son el estrés y el desgaste emocional, y la despersonalización e insatisfacción laboral que pueden conducir al deterioro del clima de trabajo y de la práctica académica, así como de su salud física y emocional.

Este estudio revela la importancia de revisar las políticas públicas y los programas en materia de evaluación de la calidad académica para reducir discrepancias e incongruencias en aspectos de normatividad e indicadores de desempeño; derivado de esto, establece la necesidad de que al interior de las instituciones de educación superior se actualicen las estructuras orgánicas y se revisen aspectos de normatividad para evitar la duplicación de trabajo y la sobrecarga de roles. En este sentido, Sandoval (2012) propone que se establezca una homologación en los parámetros de evaluación del Programa Institucional de Estímulos al Desempeño del Personal Docente con las actividades consideradas importantes tanto para el SNI como para el PROMEP. Por otra parte, es importante que en las universidades se examinen aspectos de planeación y procedimientos para agilizar el acceso a los recursos para el desempeño de las actividades académicas de los profesores. Lo anterior para contrarrestar el conflicto de rol y sus efectos negativos en la satisfacción laboral, y mejorar las posibilidades de las instituciones educativas para contribuir a la formación de recursos humanos y a la generación de conocimientos.

Si bien el estudio contribuye con datos primarios sobre el conflicto de rol en profesores universitarios de cuerpos académicos, se hace necesario continuar esta línea de investigación hacia estudios de mayor alcance geográfico y variables no consideradas aquí, con la finalidad de brindar evidencia de la problemática que permita proponer reformas a las políticas de evaluación del quehacer docente y de investigación en el país.

REFERENCIAS

- BOARDMAN, Craig y Barry Bozeman (2007), "Role Strain in University Research Centers", *Journal of Higher Education*, vol. 78, núm. 4, pp. 430-463.
- CHEHAIBAR, Lourdes M., Ángel Díaz-Barriga y Javier Mendoza (2007), "Los programas integrales de fortalecimiento institucional. Apuntes para una evaluación desde las universidades", *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 117, pp. 41-67, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0185-26982007000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es (consulta: 13 de septiembre de 2013).
- CHEN, Margaret y Gery Miller (1997), "Teacher Stress: A review of the international literature", *Information Analyses*, núm. 70, en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED410187.pdf> (consulta: 3 de abril de 2013).
- CONACYT (2013), "Sistema Nacional de Investigadores: ¿qué es?", en: <http://www.conacyt.gob.mx/Paginas/InicioNueva.aspx> (consulta: 5 de abril de 2013).
- CORRALES, Salvador (2007), "La misión de la universidad en el siglo XXI", *Razón y Palabra*, núm. 57, en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n57/scorrales.html> (consulta: 3 de mayo de 2013).
- DE ARQUER, María I., Félix M. Daza y Clotilde Nogareda (1995), "Ambigüedad y conflicto de rol", *Notas Técnicas de Prevención* (edición electrónica) (NTP-e 388), en: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_388.pdf (consulta: 22 de marzo de 2013).
- DE LA ROSA, Ayuzabet (2007), "Poder, ambigüedad e institución: re-pensando la concepción tradicional de las relaciones de poder en el análisis organizacional", *Administración y Organizaciones*, vol. 18, núm. 1, pp. 11-29, en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=5046&archivo=9-325-5046npy.pdf&titulo=Poder,%20ambigüedad%20e%20institución (consulta: 27 de septiembre de 2013).
- Gobierno de México-SEP (2013, 28 de febrero), "Acuerdo número 678 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional", *Diario Oficial de la Federación*, en: <http://promep.sep.gob.mx/> (consulta: 13 de septiembre de 2013).
- GOLDAN, Paul y Derray Chang (1992), "The Consequences of Role Conflict and Role Ambiguity among Junior High School Administrators in Taiwan", trabajo presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 20 al 24 de abril de 1992.
- GOMLEY, Denise K. (2005), *Organizational Climate, Role Ambiguity, Role Conflict and Nurse Faculty Work Role Balance: Influence on organizational commitment and turnover intention*, Tesis de Doctorado, The College of Nursing, University of Cincinnati.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, Sergio (1994), *Introducción a la administración. Un enfoque teórico práctico*, México, McGraw-Hill.
- JACKSON, Susan E. y Randall S. Schuler (1985), "A Meta-Analysis and Conceptual Critique of Research on Role Ambiguity and Role Conflict in Work Settings", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 36, núm. 1, pp. 16-78.
- JAWAHAR, I.M., Thomas H. Stone y Jennifer L. Kisamore (2007), "Role Conflict and Burnout: The direct and moderating effects of political skill and perceived organizational support on burnout dimensions", *International Journal of Stress Management*, vol. 14, núm. 2, pp. 142-159, en: <http://www2.cob.ilstu.edu/mpdumler/burnout.pdf> (consulta: 2 de abril de 2013).
- KERLIN, Timothy J. (2001), *A Comparison of Role Task/Environment Stress Experienced by Beginning Academic and Career-Technical Teachers in Southwestern Ohio Career-Schools*, Tesis de Doctorado, Oxford, Ohio, Miami University.
- KIRK-BROWN, Andrea y Debra Wallace (2004), "Predicting Burnout and Job Satisfaction in Work Place Counselors: The influence of role stressors, job challenge, and organizational knowledge", *Journal of Employment Counseling*, vol. 41, núm. 1, pp. 29-37.
- LORENTE, Laura, María Salanova, Isabel Martínez y Wilmar Shaufeli (2008), "Extension of the Job Demands-Resources Model in the Prediction of Burnout and Engagement among Teachers Over Time", *Psicothema*, vol. 20, núm. 3, pp. 354-360, en: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=727&numero=10175> (consulta: 4 de abril de 2013).
- LLORET, Susana, Vicente González y José M. Peiró (1995), "El estrés de rol en enfermeras, un modelo causal", *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 48, núm. 3, pp. 393-405, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161481> (consulta: 4 de abril de 2013).

- MAGAÑA, Deneb E. y Pedro Sánchez (2008), "Síndrome de desgaste emocional en investigadores mexicanos", *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 42, núm. 2, pp. 353-362, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3253622> (consulta: 4 de abril de 2013).
- MAGAÑA, Deneb E., Pedro A. Sánchez y Jorge A. Rosas (2009a), "Síndrome de desgaste emocional y su relación con el conflicto y ambigüedad de rol en el profesor investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", informe de investigación final-PROMEP 20080783, Villahermosa (Tabasco), UJAT.
- MAGAÑA, Deneb E., Jorge A. Rosas, Clara L. Lamo-yi, Norma Aguilar, Edith G. Surdez, María del Carmen Sandoval y Candelaria Guzmán (2009b), "Factores organizacionales relacionados al síndrome de desgaste emocional en los cuerpos académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", primer informe de investigación-CONACyT-SSECTORIAL 0000000080973, Villahermosa (Tabasco), UJAT.
- MALONE, Rhonda J. (2002), *Tenure-Track Faculty Socialization: The presence and effects of role ambiguity role, role conflict and role overload*, Tesis de Doctorado, College Park, University of Maryland.
- MARTÍNEZ, Susana y María de Lourdes Preciado (2009), "Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo de la salud en académicos universitarios: el *burnout* como fenómeno emergente", *Psicología y Salud*, vol. 19, núm. 2, pp. 197-206, en: <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-19-2/19-2/Susana-Mart%EDnez-Alcantara.pdf> (consulta: 4 de abril de 2013).
- MELIÁ, Josep L., A. Zornoza, M.J. Sanz, M.P. Morte y V. González (1987), "La incidencia de los factores del conflicto de rol y de la ambigüedad de rol sobre los factores de la satisfacción laboral", *Actas del Segundo Congreso Nacional de Evaluación Psicológica*, Madrid, 287, en: http://www.uv.es/~meliaj/Papers/1987_Melia_Factores.pdf (consulta: 4 de abril de 2013).
- MORALES, Pedro (2011), "El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios", en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf> (consulta: 5 de abril de 2013).
- PAULA, Isabel (2005), "Estudio de casos sobre el estrés laboral en profesionales de la educación especial", *Mapfre Medicina*, vol. 16, núm. 1, pp. 36-51, en: <http://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/salud/revista-medicina/vol16-n1-art5-estudio-casos-distres.PDF> (consulta: 5 de abril de 2013).
- POWELL, Walter y Paul Dimaggio (1999), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PITNEY, William A., Moira E. Stuart y Jenny Parker (2008), "Role Strain among Dual Position Physical Educators and Athletic Trainers Working in the High School Setting", *Physical Educator*, vol. 65, núm. 3, pp. 157-168.
- RIZZO, John, Robert J. House y Sidney I. Lirtzman (1970), "Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations", *Administrative Science Quarterly*, vol. 15, núm. 2, pp. 150-164.
- ROSAS, Jorge A., Deneb E. Magaña y Candelaria Guzmán (2008), "Posibilidades de consolidación y crecimiento de los cuerpos académicos de la División Académica de Ciencias Económico-administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, vol. 14, núm. 39, pp. 65-73.
- SANDOVAL, María del Carmen (2012), "El clima organizacional en las estrategias de gestión: el caso de los cuerpos académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", Tesis de Doctorado, Mérida (Yucatán), Universidad del Mayab.
- SCHEAFFER, Richard, William Mendenhall y R. Lyman Ott (1981), *Elementos de muestreo*, México, Grupo Editorial Iberoamericana.
- SCHULZ, John (2013), "The Impact of Role Conflict, Role Ambiguity and Organizational Climate on the Job Satisfaction of Academic Staff in Research-Intensive Universities in the UK", *Higher Education Research & Development*, vol. 32, núm. 3, pp. 464-478.
- SLIPAK, Oscar E. (1996), "Estrés laboral", *Alcmeon*, vol. 19, núm. 4, en: http://www.alcmeon.com.ar/5/19/a19_03.htm (consulta: 5 de abril de 2013).
- SOTO, Ernesto (1997), "La productividad: ¿nuevo paradigma del salario universitario? El caso de la UAM", *Política y Cultura*, núm. 9, pp. 149-175, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700909> (consulta: 5 de abril de 2013).
- SURDEZ, Edith G. (2013), *Conflicto y ambigüedad de rol en profesores investigadores de cuerpos académicos: el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*, Tesis de Doctorado, Mérida (Yucatán), Universidad del Mayab.
- TEICHLER, Ulrich (2010), *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*, Barcelona, Octaedro.
- THIAGARAJAN, Palaniappan, Subhra Chakrabarty, Jason E. Lueg y Ronald D. Taylor (2007), "Work-Family Role Strain of Single Parents: The effects of role conflict and role ambiguity", *Marketing Management Journal*, vol. 17, núm. 1, pp. 82-99.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) (2013), *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente*, Villahermosa (Tabasco), UJAT.

- WHALEN, Kathleen S. (2008), *Impact of Work-Related Stressors Associated with Part-Time Clinical Affiliate Status on Role Strain among Nursing Faculty in Baccalaureate Nursing Education*, Tesis de Doctorado, University of Northern Colorado.
- ZEPEDA, Sally y Bill Kruskamp (2007), "High School Department Chairs-Perspectives on Instructional Supervision", *The High School Journal*, vol. 90, núm. 4, pp. 44-54.

La investigación del proceso de producción textual

Análisis microgenético de una redacción con apoyo de una herramienta digital

JORGE VACA URIBE*

En este artículo se analiza el caso de la producción de un texto escrito en computadora por parte de un estudiante de nivel licenciatura. Se trata de la traducción de un fragmento de texto científico del francés al español. Esta actividad se realiza usando una herramienta digital llamada *El espía 1.99*, desarrollada específicamente para apoyar los procesos de investigación de producción textual. Con base en ese caso, se expone el funcionamiento de la herramienta digital y sus posibles aportes técnicos y metodológicos a la investigación de la redacción. El proceso de producción es analizado tomando como marco la pragmática cognitiva desarrollada por el constructivismo contemporáneo francés y la perspectiva de las microgénesis situadas desarrollada actualmente en Ginebra. Se encuentra que el proceso de producción textual en el caso analizado es análogo a un objeto fractal, en el sentido de que múltiples ciclos locales de producción/ajuste en diferentes niveles textuales (léxico, semántico, sintáctico, pragmático, gráfico y ortográfico) forman dos grandes ciclos, uno de producción y uno de revisión del texto, que a su vez forman el proceso total y único de producción del mismo.

This article analyzes a case of production of a text written on a computer by a single undergraduate student, specifically the translation of a fragment of scientific text from French into Spanish. This activity was conducted using a digital tool called El espía 1.99, developed specifically to support processes of investigation of text production. Based on the case analyzed, we discuss the functioning of the digital tool and its possible technical and methodological contributions to the study of writing. The production process is analyzed taking as framework the cognitive pragmatics developed by contemporary French constructivism and the perspective of situated microgenesis currently being developed in Geneva. We find that the text production process in the case analyzed is comparable to a fractal object, in the sense that multiple local production/fit cycles at different textual levels (lexical, semantic, syntactic, pragmatic, graphic, and orthographic) form two larger cycles, one of production and one of revision of the text, which in turn form the total and unique process of its production.

Palabras clave

Investigación
Microgénesis
Redacción
Proceso de producción
Pragmática cognitiva
Herramienta digital
Traducción

Keywords

Research
Microgenesis
Writing
Production process
Cognitive pragmatics
Digital tool
Translation

Recepción: 29 de mayo de 2012 | Aceptación: 11 de octubre de 2012

* Doctorado en Psicología Cognitiva. Investigador de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana en la línea Lengua Escrita y Matemática Básica. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con V. Aguilar, F.M. Gutiérrez, A. Cano y J. Bustamante), *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*, Xalapa, UV-IIE-Biblioteca Digital de Investigación Educativa, en: <http://www.uv.mx/bdie/files/2014/08/Libro-Competencias.pdf>; (2014, en coautoría con J. Bustamante), "El papel de los sistemas de representación en las dificultades experimentadas por los estudiantes al resolver un problema del campo conceptual de las estructuras multiplicativas", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/755/1369>. CE: jvaca@eninfinitum.com

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es mostrar el funcionamiento de una herramienta digital que fue diseñada para auxiliar a investigadores interesados en estudiar en detalle los *procesos de producción* de textos escritos en computadora. Especialmente buscamos ilustrar, mediante el análisis microgenético de la producción de un texto por parte de un solo estudiante universitario, las ventajas de recurrir a *El espía 1.99* para analizar los procesos de redacción, contando con datos en tiempo real y con el texto finalmente producido. Asimismo, este análisis revelará las principales limitaciones del sistema, con miras a su eventual mejora.

En este artículo no describiremos *El espía 1.99*, pues ya es accesible su descripción tanto en los artículos publicados al respecto (Ramírez y Vaca, 2011) como en el *blog* que describe su desarrollo y en el cual el lector puede adquirir (gratuitamente) el sistema.¹ Aquí analizaremos un acto de producción textual a fin de ilustrar su uso.

MARCO CONCEPTUAL Y ENFOQUE EDUCATIVO

Los psicólogos que no identificamos el pensamiento con el lenguaje (sin negar sus fuertes vínculos ni la importancia del lenguaje interior vygotskiano) porque creemos que, entre otras diferencias, el primero es simultáneo y el segundo secuencial, consideramos que la operación de “linearizar el pensamiento” es uno de los problemas fundamentales de la producción de textos.

J.L. Borges expresa algo similar en *El aleph*: “Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es” (1981: 208). También Saramago, en sus *Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)*, nos da otra pista relacionada con nuestro objeto, el proceso de construcción de un texto: “Ni el lector puede repetir el recorrido del poeta,

ni el poeta podrá reconstruir el recorrido del poema: el lector interrogará al poema acabado, el poeta tendrá que renunciar a saber cómo lo hizo” (1998: 227).

J. Saramago desarrolla las tensiones entre la simultaneidad y la linearización al escribir, en *La balsa de piedra*:

Acto difícilísimo es el de escribir, responsabilidad de las mayores, basta pensar en el trabajo agotador que supone disponer por orden temporal los acontecimientos, primero éste, luego aquél o, si conviene a las exigencias del efecto buscado, el suceso de hoy colocado antes del episodio de ayer, y otras no menos arriesgadas acrobacias, el pasado como si hubiera sido ahora, el presente como un continuo sin principio ni fin, pero, por mucho que se esfuercen los autores, hay una habilidad que no pueden exhibir, poner por escrito, al mismo tiempo, dos casos en el mismo tiempo acontecidos. Hay quien cree que la dificultad se resuelve dividiendo la hoja en dos columnas, lado con lado, pero el truco es ingenuo, porque primero se escribió un lado y después el otro, sin olvidar que el lector tendrá que leer primero éste y luego aquél, o viceversa, quienes lo tienen bien son los cantantes de ópera, cada uno con sus partes en los concertantes, tres cuatro cinco seis entre tenores, bajos, sopranos y barítonos, todos cantando palabras diferentes, por ejemplo, el cínico escarneciendo, la ingenua suplicando, el galán tardo en acudir, al espectador lo que le importa es la música, pero el lector no es así, lo quiere todo explicado, sílaba por sílaba y una tras otra, como aquí se muestran. Por eso, habiendo primero hablado de Joaquim Sassa, hablaremos ahora de Pedro Orce, cuando lanzar Joaquín la piedra al mar y levantarse Pedro de la silla fue todo obra de un instante único, aunque en los relojes hubiera una hora de diferencia, es el resultado de estar éste en España y aquél en Portugal (2002: 16-17).

¹ Véase: www.uv.mx/blogs/elespia

El espía 1.99 es nuestro segundo intento de construir un sistema digital para capturar el recorrido del escritor a través del registro de algunas pistas del proceso de construcción, suponiendo que el texto sea escrito “de un teclazo”. El sistema espía el proceso de escritura para luego organizar y reportar los datos de todas las operaciones que el escritor, novel o experto, realizó sobre el teclado durante el tiempo en que escribió. El sistema produce un reporte en cinco secciones: el texto final, la reconstrucción visual, las estadísticas, el reporte condensado y el reporte detallado.

El estudio de los procesos cognitivos puestos en marcha para la producción de textos escritos es relevante porque de él se pueden extraer importantes propuestas para el diseño de situaciones didácticas específicamente orientadas a la enseñanza y al aprendizaje de la redacción, sin pretender que estos procesos sean los únicos relevantes. Especialmente ahora, en México los programas se orientan al “desarrollo de competencias” con base en prácticas sociales de lenguaje, por lo que se hace necesario conocer con el mayor detalle posible *la pragmática cognitiva efectiva* que despliegan los escritores en situaciones de escritura, para poder caracterizar de manera precisa los diferentes “niveles de competencia” de la producción de textos.

Debemos resaltar, además, que muy pocas de las pruebas actualmente aplicadas en educación básica consideran la evaluación de la producción textual. El INEE tiene un reporte sobre la ortografía de los estudiantes y meras aproximaciones a la evaluación de la expresión escrita (Backhoff *et al.*, 2006), que siguen los patrones de evaluación a los que ya nos tiene acostumbrados el INEE, tendientes a evaluaciones masivas, “objetivas”, estandarizadas y basadas en rúbricas. En el reporte del INEE se analizan las respuestas abiertas a seis reactivos de la prueba Excale 2005 de más de 10 mil estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria. No discutiremos aquí este enfoque de evaluación ni sus

resultados; baste señalar que, a diferencia del trabajo que presentamos, ésta se realizó con base en los productos escritos recolectados, y obviamente les fue inaccesible el proceso de producción.

En nuestra opinión, aun así se podrían hacer mejor las evaluaciones, pues si hoy, como desde hace mucho tiempo, todos estamos de acuerdo en que la situación contextual de producción de un texto es fundamental en su desarrollo, el INEE insiste en hacer pasar textos y situaciones escolares como si fueran situaciones reales, funcionales y representativas de prácticas sociales: piden producir “un texto argumentativo para convencer a una autoridad [indefinida], mediante una carta formal, que les conceda un servicio [indefinido] mediante una carta formal [*sic*]” o “redacta un texto usando un mínimo de seis oraciones con sentido completo, donde describas al familiar que más quieres y por qué es tan valioso para ti” (INEE, 2007), como si fueran situaciones específicas de la vida real (¿qué problema, qué autoridad, qué situación y qué riesgos políticos están implicados en la primera petición?) o como si de verdad los muchachos fueran tan ingenuos como para ponerse a contarle a los evaluadores del INEE sus sentimientos sobre sus familiares (Messegué, 1999: 107. La traducción es nuestra):

Pero bajo el pretexto de tomar en cuenta el destinatario para ayudar a los niños a escribir mejor tengo otro ejemplo, menos positivo. Un día una niña de nueve años me dijo llorando: “la maestra dice que no soy buena en expresión escrita”. Le pregunté por qué y me dijo que en la clase debía escribir una carta a sus padres como si estuviera de vacaciones lejos de ellos. Y agregó: “Yo no quiero escribir para la maestra lo que diría a mis padres. Entonces no escribí casi nada y me dijo que no soy buena [para escribir].”

Quizá por este tipo de razones el INEE crea que

...sólo uno de cada cien [estudiantes de secundaria] puede justificarlo de manera suficiente e incluir un pensamiento crítico. Con respecto al texto narrativo, los alumnos pueden contar algo que les sucedió con una ilación de principio, desarrollo y desenlace, pero sólo dos alumnos de cada cien introducen una idea creativa (Backhoff *et al.*, 2006).

Si al INEE se le perdió la creatividad y la capacidad crítica de los jóvenes, puede voltear hacia otras escrituras más ordinarias (en el sentido antropológico): “No vengo por mi torta, vengo por mis huevos”, escribe un joven en su camiseta en la ya famosa protesta del movimiento #YoSoy132. Mensaje creativo y crítico a la vez.

Por otro lado, cuando los maestros y los jóvenes de secundaria se toman en serio este tipo de actividades de escritura, los jóvenes pueden focalizar temas comprometedores (véase Vaca, 2010 para el análisis completo del escrito), como se aprecia en el siguiente texto (transcrito con ortografía regularizada para centrar la atención en el contenido y las formas léxicas y sintácticas) y producido por un joven estudiante en una secundaria para trabajadores:

Como sabemos, desde que se hizo la Secundaria Industrial No. 79 pudieron empezar algunos alumnos malos a no bajarle a las tazas del baño. Primero no le bajaban cuando hacían pipí. Como vieron que no les decían nada pasaron los años y hacían del dos (popó) y dejaban el mojón (o chorrera) y les valía, como no les decían nada, empezaron. Se fueron descomponiendo las cosas. Tal vez reportaban. A lo mejor les hacían caso, a lo mejor no. Empezaron a rayar las paredes: puras groserías. Pasaban los años. Pintaban paredes. Salían, entraban, nuevos alumnos salían. Los que habían entrado seguían pintando. No les decían nada. Se fueron descomponiendo, picando las puertas [y] no las componían. Las regaderas

no sirven, riegan mucha agua. Los vidrios [están] sucios, la puerta uno está picada, la 2 igual y la 3 igual. El cuarto baño no tiene puerta, el quinto tampoco. Tiene la pared roto un hoyo (o agujero). Hay una puerta como de 60x50. Ahí guardan cosas importantes. Hay escaleras arriba de los baños, una escalera larguísima. Apesta demasiado. Sí lavan baños, pero nomás [en el] piso echan Fabuloso. Nunca hemos visto que laven las tazas una por una, con cloro para que no nos infectemos la cola. Aparte, [para que] huela bien.

Sabemos que en la práctica didáctica en México, la revisión que los maestros hacen de los textos de los alumnos se limita, en muchas ocasiones, a la ortografía (Vaca *et al.*, 2010). Debido a su dificultad inherente, pocas veces se trabaja con los aprendices los niveles léxico, sintáctico, semántico y pragmático de un texto, que son niveles tanto más importantes que los propiamente ortográficos, sin que éstos estén desvinculados de la ortografía: el sistema gráfico del español es un plurisistema que recurre a un amplio conjunto de elementos gráficos, regidos por diversos principios de escritura (morfográfico, logográfico y fonográfico) y por distintos requerimientos de representación (acentos, segmentación o delimitación de diferentes unidades lingüísticas, estilos enfáticos, marcadores gramaticales, etc.) cuyo empleo dependerá de consideraciones precisamente semánticas, léxicas, gramaticales o pragmáticas (Vaca, 1992; 2001).

El “enfoque por competencias” en la enseñanza supone, por parte de los maestros, conocimientos profundos y detallados sobre los saberes a enseñar y sobre los conceptos implicados en ellos; también implica saber acerca de los niños y sus conocimientos relativos al momento de iniciar una intervención didáctica; y supone condiciones de trabajo muy diferentes de las que el maestro mexicano dispone en la actualidad. Un ejemplo de los niveles de análisis que requiere un maestro para

verdaderamente enfocar por competencias la enseñanza de la producción textual (con adultos, en este caso), puede apreciarse en Balslev (2010: 1). El resumen de uno de sus artículos es elocuente:

¿Cómo un profesor y un adulto llegan a comprenderse para realizar una tarea como la redacción de una carta, favoreciendo la construcción de conocimientos textuales y escriturales en el aprendiz? Guiada por esta pregunta, la investigación presentada aquí estudia los procesos de co-construcción de conocimientos en una situación didáctica que implica a un profesor y a adultos con dificultades frente a la escritura. La investigación se inscribe en una perspectiva vygotskiana, inspirándose, entre otros, en los trabajos de Brossard y en los de la psicología ergonómica francesa. El dispositivo metodológico de los estudios microgenéticos, que tienden a dar cuenta de la intercomprensión entre los interlocutores a propósito de los saberes en juego, así como de la actividad en la cual están involucrados (juntos o no), permite analizar las sesiones de revisión textual. Los análisis muestran, entre otras cosas, que la manera en que dos interlocutores cooperan para realizar la tarea tiene un impacto sobre su intercomprensión. Nuestros resultados cuestionan, por otro lado, la distinción entre actividad productiva y actividad constructiva.

Enfocar por competencias la enseñanza de la redacción supone un conocimiento muy preciso de “los modos de hacer en situación” por parte de los alumnos, sus conocimientos disponibles y, con base en eso, el diseño e implementación de secuencias didácticas que modifiquen esos modos de hacer y enriquezcan los conocimientos requeridos para enfrentar las tareas.

Por otro lado, más allá de los modelos psicolingüísticos generales que están relativamente difundidos en este dominio, por

ejemplo los modelos de Hayes y Flowers (en: Mességué, 1999), el de Shnewly (1992) y las investigaciones de M. Fayol (1997), que básicamente plantean fases de producción tales como la planeación, la realización y la revisión, deseamos contribuir a dotar a los investigadores de una herramienta que les permita estudiar los procesos de producción textual con el detalle que ellos requieran, según diversos diseños de investigación que puedan responder a cuestionamientos, escalas de análisis, edades y situaciones o tareas de producción muy diferentes.

Si se quiere pasar de un uso “ideológico” y muy general de la expresión “competencias de escritura” (o en cualquier otro campo) a un uso técnico y detallado capaz de orientar las prácticas de enseñanza, hace falta investigar con detalle los procesos efectivos de producción textual.

En síntesis: para profundizar en el campo de la *pragmática cognitiva* de la producción de textos, así como en el de la descripción detallada de competencias de producción textual, hacen falta herramientas y técnicas (complementarias del video, por ejemplo) que faciliten su estudio. Creemos que *El Espía 1.99* es ya, con sus limitaciones, una herramienta útil, y por eso queremos exponer su funcionamiento y compartirla con los investigadores y maestros interesados.

Análisis microgenético y constructivismo actual

Los análisis en la escala “micro-” existen en diversas ciencias sociales como la Antropología y la Sociología. En Psicología, las raíces de este enfoque se pueden ubicar hacia mediados del siglo pasado, o incluso antes, con Vygotski, aunque él no lo nombrara así (para un esbozo histórico véase: Bermejo, 2005; Saada-Robert y Baslev, 2006).

Quizá la aproximación de las *microgénesis situadas* en la psicología ginebrina represente hoy la confluencia y actual punto de llegada del constructivismo piagetiano clásico, la “vía

inhelderiana” (Inhelder y De Caprona, 2007) y su estructuralismo funcionalista, la pragmática cognitiva francesa desarrollada principalmente por P. Gréco (1991; 2010) y J. Bideaud (1990) y, un poco después, por la formulación de la teoría de los campos conceptuales de G. Vergnaud (1996; 2009). Esta aproximación, hoy desarrollada por Madelon Saada-Robert y Kristine Balslev en Ginebra, incorpora, además, aspectos importantes de la psicología cultural vygotzkiana, y muchos elementos de didáctica originalmente desarrollados por Guy Brousseau (2007) en el campo de la didáctica de las Matemáticas.

La aproximación microgenética en la psicología constructivista contemporánea conserva los fundamentos básicos del constructivismo piagetiano pero restituye, valora y analiza “los aportes del medio”, material y cultural, en que las tareas (de escribir, de resolver problemas matemáticos o de muchos otros campos) se realizan, y así analiza el trayecto que el o los sujetos siguen para resolverlas (Saada-Robert y Brun, 1996). Esta aproximación también ha desarrollado una vertiente didáctica (Balslev, 2006) que consiste fundamentalmente en el análisis detallado de la manera en que se resuelve una tarea didáctica específica, realizada por un sujeto —psicológico— (o un grupo pequeño, una diada o triada) en el breve tiempo en que la realiza; de los conocimientos implicados en su realización; de la interpretación, por parte del sujeto, de la tarea y de las consignas dadas por el investigador o el profesor; y del análisis del contexto que la envuelve: los recursos disponibles, las interacciones verbales, los momentos de coactividad, las actitudes de los participantes durante los intercambios, etc. Se habla, así, de una microgénesis situada (Balslev y Saada-Robert, 2006).

Siguiendo estos principios básicos, pero sin pretender apegarnos a todas las exigencias

metodológicas del análisis microgenético en sentido estricto (Balslev y Saada-Robert, 2006) analizaremos (a un nivel más bien “mini-”), *de manera solamente ilustrativa*, la resolución de una tarea: la traducción de un párrafo de un texto científico por parte de un estudiante de licenciatura. Nos basaremos en el reporte producido por *El espía 1.99*, cuya exposición es también nuestro objetivo, aunque nos apoyaremos en los videos de la sesión de trabajo.

RESULTADOS

La situación

El estudiante

Ar es un joven estudiante de la licenciatura de Francés de la Universidad Veracruzana (UV) que se inscribió en la materia electiva (es decir, optativa) de Traducción de textos científicos y literarios del francés al español y su didáctica. Tiene 31 años, cursa el 6° semestre y ha estado en Francia en dos estancias que suman un año y medio. Ha traducido algunos textos de sociología, educación y otros para sus pares y para algunos familiares. Eligió el curso porque “Me intereso mucho en el ejercicio de traducción. Es enriquecedor para el léxico” y declara que espera de él “Conocer mis limitaciones técnicas y trabajar con ellas”.²

La tarea y su contexto didáctico

El curso se desarrollaba de la siguiente manera: desde la primera sesión se les presentaba a los dos estudiantes (quienes siempre trabajaban en diada) el inicio de un texto científico, de Psicología, que era objeto de traducción por parte de los investigadores, quienes ya habían producido una traducción, por lo que conocían las dificultades que cada texto presentaba. Los estudiantes

2 Esta actividad fue registrada y filmada como parte del trabajo de tesis doctoral de la Mtra. Pilar Ortiz Lovillo en una sesión de observación de la didáctica del autor de este artículo, quien fungía en ese momento como profesor en el curso. Haremos aquí observaciones mínimas de carácter didáctico y nos concentraremos en analizar la construcción del texto por parte de Ar y en exponer el funcionamiento de la herramienta digital.

realizaban una primera lectura sin límite de tiempo y emprendían la traducción del título y de los dos a cuatro primeros párrafos del artículo, hasta que quedaban ellos mismos satisfechos con su trabajo. Durante la sesión recibían comentarios mínimos por parte del profesor (el autor de este artículo), en general referentes al contenido técnico del texto —situaciones experimentales, por ejemplo— y los modos usuales de traducir ciertos términos específicos en el campo de conocimiento implicado. Después enviaban por correo electrónico su trabajo (iniciado y quizá concluido en la sesión) y recibían un conjunto de comentarios y correcciones para que re-elaboraran el texto en la segunda sesión de trabajo sobre él. Estos comentarios se realizaban con la herramienta de revisión de textos de Word. En caso de duda acerca de la interpretación de los comentarios, objeciones o sugerencias, se comentaban o resolvían en la segunda sesión. Así, se producía una segunda versión del texto traducido que era nuevamente revisada y comentada en la semana. En la tercera sesión se comparaba la traducción producida por los estudiantes y la previamente realizada por el equipo de traducción de la línea de investigación. Al final, contando con ambas traducciones, producían una “versión final” (cuarta versión), que se comentaba en grupo para justificar las elecciones finales de los estudiantes. Para una descripción de estos cursos y la experiencia de los profesores puede consultarse Vaca y Ortiz, 2012.

Los estudiantes siempre contaban con recursos adicionales de apoyo: diccionarios en páginas especiales en Internet que les fueron proporcionadas, acceso libre a Internet, gramáticas, diccionarios en francés y español, etc. Esta secuencia didáctica se realizó con cuatro textos diferentes durante el curso. Se les presentó en versión facsímil (escaneado e impreso) y no leían previamente el artículo completo.

El texto que se les presentó en esta sesión para ser traducido fue como producto final y evaluación de la sección del curso dedicada a la traducción de textos científicos. Es el texto facsímil que se presenta más adelante. Además, intercalada con esta secuencia didáctica, en algunas sesiones se dedicaban alrededor de 30 minutos a comentar las impresiones de los estudiantes sobre la lectura de textos referentes a la traducción, de diversos autores recomendados por el profesor. Los estudiantes realizaban por escrito síntesis o comentarios personales de los textos y éstos eran discutidos en la sesión, generalmente antes de comenzar con la actividad práctica.

En este caso especial, se les había solicitado a los estudiantes con antelación su disposición y acuerdo para participar en esta prueba de *El espía 1.99* y se les había advertido que la sesión sería videograbada. Ellos accedieron a ello. El día de la sesión sólo fue Ar, ya que la otra estudiante enfermó. Ar trabajó de la misma forma que en las sesiones anteriores, aunque lo hizo solo y escribió en el procesador de *El espía*. El resto de la sesión se desarrolló como él estaba habituado, aunque se le dio menos información por considerarse este producto final con fines de “evaluación”, lo que le demandaba emplear toda su experiencia previa, incluso la adquirida durante el curso.

Figura 1. Texto en francés presentado al estudiante para su traducción

*Comment ça marche ?
Réflexions préliminaires
à quelques questions de méthode
et aux problèmes dits « fonctionnels »**

En organisant le symposium « Les opérations cognitives et leur développement chez l'enfant », Jacqueline Bideaud et moi-même avons eu à l'esprit deux préoccupations essentielles. La première était de recueillir des contributions où, certes, les problèmes généraux de conceptualisation, de références théoriques, etc., seraient discutés, mais sur la base d'un apport expérimental précis, et nous avons ainsi demandé aux participants de présenter des recherches et non pas seulement des « modèles » ou des réflexions théoriques. Il est toujours utile, même pour un débat dont l'enjeu épistémologique est capital, de s'accrocher à des résultats vérifiables ou réfutables : au demeurant, au Congrès International de Psychologie qui s'était tenu à Paris trois ans plus tôt, un symposium, organisé par l'un de nous sur un thème voisin, avait fait la part large aux modèles comme tels et aux débats de principe.

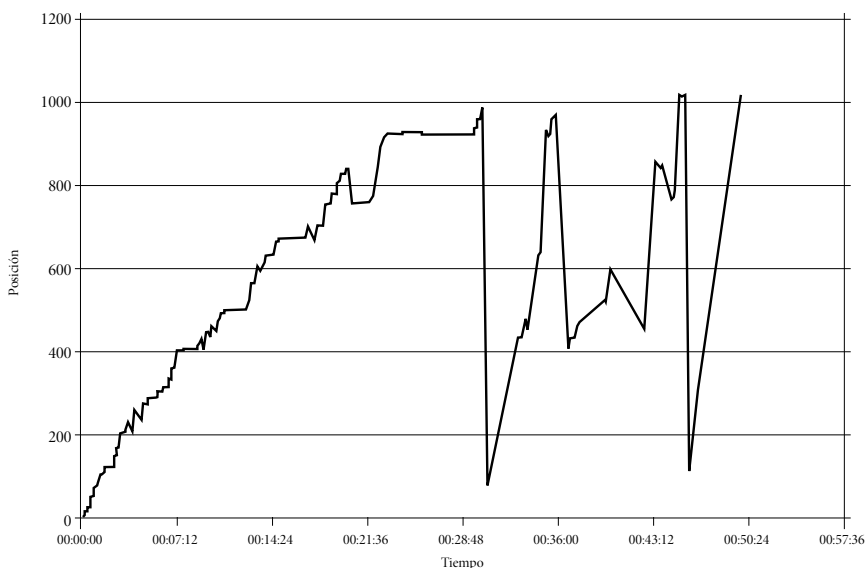
* Texte paru dans *Bulletin de Psychologie*, t. 33, n° 345, 1979-1980, 633-636.

El proceso de producción de Ar

La Fig. 2, producida al importar el *reporte detallado* a una hoja de cálculo y graficando los valores del *tiempo* y los de *posición del cursor* durante la producción del texto, nos deja ver claramente que ésta no fue de ninguna manera lineal: hay una fase de producción (con muchas zonas de corrección y modificación intermedias) y una

fase de revisión posterior. La primera duró aproximadamente 25 minutos, mientras que la segunda, 34; la fase de revisión y ajuste le ocupa a Ar más tiempo que la fase de producción. Los reportes condensado y detallado nos permitirán profundizar en la descripción y análisis de esas zonas de corrección y ajuste, así como del periodo de la fase de revisión.

Figura 2. Gráfica de los valores de tiempo y posición del cursor de la producción del texto en español



En términos generales, los segmentos inclinados y ascendentes de la gráfica indican periodos de producción textual; los horizontales, periodos de reflexión o consulta de materiales auxiliares como el diccionario (avanza el tiempo, pero no hay escritura) y los segmentos verticales son momentos de retroceso en el texto para realizar ajustes, correcciones o modificaciones. El objetivo principal del programa consiste en analizar con detalle el proceso de producción. La gráfica nos da solamente una imagen global del proceso, de por sí interesante si se piensa que en una investigación se pueden obtener muestras de producción de textos de, por ejemplo, diferentes individuos de una misma edad o de edades diferentes, un mismo individuo produciendo diferentes tipos de

texto, un mismo individuo a diferentes edades, etcétera.

La reconstrucción visual

La reconstrucción visual del sistema permite apreciar, a la velocidad previamente configurada (en cinco opciones que cubren el rango de entre un carácter cada 0.1 y 2 segundos), un "video" de lo que sucedió justamente sobre la pantalla. Se trata, pues, de un valioso auxiliar en el análisis del proceso, y nos permite recrear la producción.

El texto-producto

El texto final producido por Ar es el siguiente, de acuerdo con el reporte:

¿Cómo funciona? Reflexiones preliminares sobre algunas cuestiones de método y sobre algunos problemas dichos... “funcionales”

Al organizar el simposio “Las operaciones cognitivas y su desarrollo en el niño” Jacqueline Bideaud y aún yo, fuimos asaltados por dos preocupaciones esenciales: La primera, era recolectar algunas contribuciones en que, ciertamente, los problemas generales de conceptualización, referencias teóricas, etc; fueran discutidos, pero sobre la base de una aportación experimental precisa. Por ello, pedimos a los posibles participantes presentar sus investigaciones y no solo sus “modelos” o reflexiones teóricas. Siempre es útil, aún para un debate cuyo desafío epistemológico es capital, atenerse a resultados verificables o refutables. En lo referente al resto, en el congreso internacional de psicología, realizado en París tres años atrás, simposio organizado por uno de nosotros sobre un tema similar, se habían privilegiado los modelos como tales, así como los debates de fondo.

No discutiremos aquí los aspectos propios de la traducción, es decir, las decisiones léxicas, semánticas, etc., a menos que tengan que ver directamente con aspectos importantes de ilustrar acerca del funcionamiento del programa (para un acercamiento a la complejidad que este análisis representaría, véase Eco, 2008). Por ejemplo, no discutiremos la expresión “algunos problemas dichos... ‘funcionales’”, que es una expresión traducida muy literalmente, calcada. Tampoco la introducción inapropiada de “aún” en la expresión “Jacqueline Bideaud y aún yo”. Sólo diremos aquí que, en términos generales, se trata de un trabajo de traducción aceptable, tomando en cuenta que fue producido por un estudiante de licenciatura. Se aprecian de manera inmediata algunos errores de ortografía (organisar) y de mecanografía (simpre) que no fueron detectados, y por tanto no fueron

autocorregidos (*El espía* puede bloquear el revisor ortográfico del navegador, por lo que no da la retroalimentación —a veces errónea, con la pequeña línea roja ondulada— a la que están acostumbrados los estudiantes con los procesadores de texto convencionales como Word).

Como producto final, es importante contar con este registro, aunque son limitadas las inferencias que se pueden hacer sobre el proceso de construcción del texto sólo a partir del producto terminado. La mayoría de las investigaciones sobre redacción se basan exclusivamente en los productos, y no en el análisis de los procesos de producción, por sus dificultades metodológicas inherentes y a las cuales aporta *El espía*.

Estadísticas

El reporte produce tres cuadros estadísticos, que son los siguientes en nuestro caso:

Figura 3. Cuadros estadísticos aportados por El espía

Duración de la sesión	00:49:57
Caracteres alfanuméricos	853
Espacios	149
Salto de línea	5
Signos de puntuación y otros	29
Caracteres finales	1036
Palabras finales	153

Operación	Carácter	Palabra
Agregar	307	17
Eliminar	252	37
Insertar	981	173

Tipo de pausa	Cantidad	Duración
Pausa corta	79	00:18:54
Pausa larga	11	00:21:15

Fuente: los tres cuadros fueron producidos por *El espía*.

El primer cuadro nos reporta el tiempo total de producción y las características gráficas más generales del texto final. Resulta particularmente relevante, por ejemplo, que se cuenten aparte los signos de puntuación, pues es un indicador importante de la organización textual que puede ser analizado en sí mismo.

El segundo cuadro, que cuantifica las operaciones realizadas, resultó, en este caso, engañoso, por lo siguiente: muchas de las “inserciones” reportadas son en realidad “agregados” de texto. Sucede que al traducir el título, Ar coloca un punto que luego borra. Al re-posicionar el cursor, lo coloca antes de un espacio en blanco que había escrito y que, porque no se ve, se irá recorriendo durante el resto de producción “hacia la derecha”, lo que provoca que el sistema registre el resto de la producción como inserción y no como agregado. El sistema no es inteligente como para saber lo que está pasando.

Finalmente, es relevante que el tercer cuadro reporte las pausas (de producción) largas y cortas, que representan los momentos cognitivamente más productivos, pues reflejan los de duda, reflexión, decisión y consulta de materiales auxiliares (como los diccionarios, en este caso). Como se aprecia, las pausas por sí solas consumen 40 minutos: 80 por ciento

del tiempo total de producción. Escribir es pensar y decidir. Teclar los caracteres es lo de menos, es la actividad más superficial del proceso, al menos para un adulto universitario.

La *ubicación de las pausas* y su duración permitiría hacer inferencias más precisas respecto del conocimiento movilizado por el escritor, sobre sus dudas, etc., en relación con los elementos lingüísticos movilizados (más adelante veremos un ejemplo en detalle).

Una vez que conocemos el producto y sus características más generales, debemos preguntarnos qué pasó durante esos 50 minutos y qué es lo que, de manera específica, deseamos investigar sobre el proceso de producción.

A continuación resaltaremos algunos aspectos que nos parecen interesantes, aunque debe quedar claro que no forman parte de un proyecto específico de investigación por nuestra parte. Lo hacemos, reiteramos, sólo para ilustrar el uso y el potencial de la herramienta digital.

El reporte condensado

El reporte condensado adquiere esta forma. Mostramos sólo nueve líneas, incluyendo los encabezados de las columnas, ya que completo, el de Ar equivale casi a siete cuartillas de texto impreso en tamaño carta.

Figura 4. Reporte condensado (fragmento)

Reporte condensado			
Tiempo	Ubicación	Operación	Cadena
00:00:00-00:00:00	-	Estilo	
00:00:03-00:00:03	0-0	Agregar	¿
00:00:03-00:00:03		Pausa de 00:00:07	
00:00:10-00:00:13	1-2	Agregar	Có
00:00:13-00:00:13		Pausa de 00:00:05	
00:00:18-00:00:21	3-14	Agregar	mo funciona?

Fuente: producido por *El espía*.

Como se ve, el reporte incluye periodos de *tiempo*, la *ubicación* del cursor, la *operación* realizada y la *cadena* producida en esos periodos.

La primera línea de datos corresponde al inicio de la sesión y al final del periodo de la explicación del funcionamiento del programa, cuando se le explicaba a Ar la opción para el uso de los estilos de escritura. La segunda línea, con la ubicación 0-0, representa el inicio de la producción, cuando escribe el signo inicial de interrogación. Ya aquí queda claro que hubo, por parte de Ar, una clasificación previa de la frase como una pregunta, ya que en español debe iniciar con ese signo que en francés no se usa al inicio. La tercera y quinta líneas nos reportan dos pausas, de 7 y 5 segundos respectivamente. Finalmente, la cuarta y sexta líneas nos reportan el agregado de texto que se describe como “cadena” en la última columna.

Así, el reporte condensado organiza la producción del texto en función de cambios

en las operaciones realizadas (*agregar* —caracteres, espacio y salto de línea—, *insertar*, *eliminar* y *estilo*) o de las pausas en la misma, en este caso de 4 segundos para una *pausa corta* (aunque el investigador puede seleccionar la duración que el sistema considerará *a priori* para contabilizarla como pausa). La *pausa larga* era de 60 segundos (y el investigador, igual que en el caso anterior, puede definirla antes de iniciar la sesión de trabajo con *El espía*).

El investigador puede explorar, según sus necesidades, las hipótesis de su diseño de investigación. Presentamos a continuación un análisis de la producción de Ar. Reiteramos que en este artículo intentamos tan sólo señalar algunas posibilidades de exploración de estos procesos que nos brinda *El espía 1.99* y que nos parecen interesantes o relevantes.

El siguiente análisis lo hemos realizado importando en una hoja de cálculo el reporte condensado, agregando una columna y señalando en ella nuestras observaciones. Presentamos un fragmento:

Figura 5. Reporte condensado exportado en una hoja de cálculo (fragmento)

Reporte condensado: Ar				
Tiempo	Ubicación	Operación	Cadena	Observación
00:00:00-00:00:00	—	Estilo		Basura
00:00:03-00:00:03	0-0	Agregar	¿	PRODUCCIÓN. 1. Control de interferencia ortográfica de lengua fuente. 2. Duda sobre “dichos”. 3. Autocorrección ortográfica inmediata (mayúscula).
00:00:03-00:00:03		Pausa de 00:00:07		
00:00:10-00:00:13	01-feb	Agregar	Có	
00:00:13-00:00:13		Pausa de 00:00:05		
00:00:18-00:00:21	40237	Agregar	mo funciona?	
00:00:24-00:00:24	15-15	Enter		
00:00:27-00:00:32	16-26	Agregar	Reflexiones	
00:00:32-00:00:32		Pausa de 00:00:09		
00:00:41-00:00:48	27-53	Agregar	preliminares sobre algunas	
00:00:48-00:00:48		Pausa de 00:00:06		
00:00:54-00:00:55	54-56	Agregar	qu	
00:00:56-00:00:56	56-55	Eliminar	uq	
00:00:57-00:01:04	55-74	Agregar	cuestiones de método	
00:01:04-00:01:04		Pausa de 00:00:05		
00:01:09-00:01:10	75-76	Agregar	y	
00:01:10-00:01:10		Pausa de 00:00:07		
00:01:17-00:01:33	77-109	Agregar	sobre algunos problemas dichos...	
00:01:35-00:01:35	109-107	Eliminar	...	
00:01:35-00:01:35		Pausa de 00:00:07		
00:01:42-00:01:45	107-112	Agregar	... “F	
00:01:47-00:01:47	112-112	Eliminar	F	
00:01:48-00:01:54	112-124	Agregar	funcionales”.	
00:01:54-00:01:54		Pausa de 00:00:05		

Fuente: producido por *El espía*.

Este pequeño fragmento de análisis muestra cómo hemos procedido en el análisis: agrupamos “bloques” y anotamos en la última columna nuestras observaciones, que nos indican, en este pequeño fragmento, cosas interesantes.

Se trata de un bloque de cerca de dos minutos de duración dedicado a la producción textual del título del artículo en español, precedido por una lectura del párrafo completo en francés (que no se considera en el reporte condensado).

En primer lugar, podemos observar que Ar debió controlar lo que podemos llamar “interferencia ortográfica”, es decir, el control ortográfico en una y otra lengua, pues evidentemente iba a escribir “questiones” (violando el código fonográfico del español) en vez de cuestiones, por la influencia de la ortografía francesa: *questions*, fenómeno que es relativamente frecuente cuando se traduce, de acuerdo a nuestra experiencia.

En seguida, se puede observar su dificultad al traducir la expresión francesa “*et aux problèmes dits ‘fonctionnels’*”: escribe y, hay una pausa de 7 segundos, escribe sobre algunos problemas, introduce puntos suspensivos, hay otra pausa de 7 segundos, elimina los puntos suspensivos y decide simplemente escribir “funcionales”, sin recuperar, en este momento, la palabra *dits*, que literalmente sería “dichos” (que sí aparece en la producción final) y que nosotros traduciríamos como “llamados”, para obtener “algunos problemas llamados ‘funcionales’”. Debe notarse, asimismo, que la versión final del texto de Ar reintegra los puntos suspensivos, pospuestos a la palabra dichos. Pudo haber sucedido que “fusionara” el valor fonológico que representan los puntos suspensivos —una pausa oral— y el valor semántico de la palabra dichos, la idea de “decir”.

Si nos ubicamos ante este análisis como maestros de traducción, rol que jugábamos en ese momento, queda claro que aquí hay algo por enseñar. Cuando dimos a Ar nuestra propia

traducción, al contrastarla (fuera de la sesión de trabajo que describimos), él decidió retomar en ese punto nuestra opción (“llamados”), quitando incluso los puntos suspensivos. Pensamos que quizá pudo retomar este elemento de nuestra traducción sólo tras haber enfrentado él mismo el problema, haber buscado sus propias soluciones, primero con la puntuación, luego con la eliminación de ese elemento léxico del texto francés —reacción alfa, diría Piaget— y al final optando por una traducción literal a todas luces insatisfactoria para él mismo, pero que incorpora los puntos suspensivos.

También podemos notar que hay otra auto-corrección de la que no podemos saber si se trató de un error ortográfico o simplemente de un “error de dedo”: introduce una mayúscula al empezar a escribir la palabra funcionales: “F. Puede ser que pensara en escribirla efectivamente con mayúscula por estar al interior de comillas, o que simplemente quedara activada la tecla de mayúsculas, pues debió usarla para teclear las comillas y se olvidó de desactivarla. En cualquier caso, y creemos más probable la segunda hipótesis, se autocorrigió inmediatamente.

Finalmente, queremos hacer notar que Ar no copió simplemente nuestra traducción en su versión final, entregada posteriormente. Nuestra versión del título es:

¿CÓMO FUNCIONA? REFLEXIONES PRELIMINARES A ALGUNAS CUESTIONES DE MÉTODO Y A LOS PROBLEMAS LLAMADOS “FUNCIONALES”

Su versión final, después de la confrontación extraclase, fue:

**¿Cómo funciona?
Reflexiones preliminares a ciertas
cuestiones de método y a los problemas
llamados “funcionales”.**

Las diferencias son cuatro: la tipografía mayúscula/minúscula, la separación del

subtítulo en un renglón aparte y la re-introducción del punto final, que ya había eliminado al revisar finalmente la traducción del título durante la sesión de trabajo. Ese fue un tópico que se discutió en alguna sesión: no se usa punto en los títulos. Cuando produce el texto en el aula parece acordarse, aunque cuando hace la comparación entre ambas traducciones (fuera de la sesión de trabajo) re-introduce lo que parece ser su “hábito” ortográfico. La cuarta diferencia radica en el uso de “ciertas” en lugar de “algunas”; esta última solución nos parece más precisa porque el autor francés pudo haber usado el término *certaines* si hubiese querido “determinar” o indicar que había ya una selección precisa de puntos metodológicos por discutir, aunque la palabra también acepta el uso indeterminado. “Algunos” se utiliza exclusivamente como indeterminado. En cualquier caso, la distinción semántica es mínima.

Así como hemos analizado la traducción inicial del título del texto, lo hemos hecho con la del párrafo completo. Sería muy largo presentar todo el análisis con el mismo detalle y no es el objetivo de este artículo. A continuación sólo subrayaremos algunas observaciones no despreciables que llaman poderosamente nuestra atención sobre el proceso de producción de Ar y en seguida, para terminar, señalaremos algunas limitaciones de *El espía* 1.99.

Además de los hechos que ya nos ha revelado *El espía*, o que hemos construido a partir del análisis basado en su reporte, queremos subrayar que la producción de este texto está organizada en dos ciclos anidados: hay ciclos de producción textual de fragmentos pequeños (oraciones, frases) con retrocesos locales que se focalizan en diversos aspectos del texto y que suponen auto-lecturas de fragmentos pequeños localizados:

- se cambian las palabras o las expresiones usadas: tuvimos la ocurrencia > fuimos asaltados por; las > algunas;

analizados > discutidos; pero > \emptyset , (= elimina “pero” e introduce una coma); son > es; sobre la base de un aporte preciso > con base a una aportación precisa > sobre la base de; es siempre útil > siempre es útil; por esta razón > por ello; no sólo modelos > no sólo sus modelos; un año atrás > tres años atrás; por lo demás, en el congreso... > en lo que se... > en lo referente al resto; principio > fondo,

- se corrige la ortografía literal (mayúsculas, acentos),
- se puntúa (con cambios y ajustes sintácticos): como tales y los debates de fondo > como tales, así como los debates de fondo,
- se edita el texto (se eliminan e insertan blancos, cambios de línea, etc.).

Estos ciclos de producción/ajuste se realizan hasta concluir el texto.

Después del minuto 25 inicia el otro gran ciclo de re-lectura del texto total, que vuelve a centrar la atención paulatina en pequeños fragmentos del texto sometidos a ciclos de corrección, ajuste y cambio, hasta llegar así a una traducción momentáneamente satisfactoria del párrafo.

En otras palabras, se trata de un gran ciclo de producción conformado por pequeños ciclos de revisión y ajuste, y otro gran ciclo de revisión conformado igualmente por pequeños ciclos de ajuste local. Es como si el proceso de producción tuviera una *estructura fractal*: “Un objeto que presenta la misma estructura al cambiársele indefinidamente la escala de observación recibe el nombre de fractal” (Braun, 1996: s/p). Dos grandes ciclos conformados por pequeños ciclos idénticos a ellos.

Lo anterior se ve muy claro en la gráfica que presentamos del proceso constructivo seguido por Ar, aunque no sabemos si esta estructura de ciclos anidados se da en otros traductores o en otros procesos de producción textual diferentes, como la escritura

espontánea de una narración original, de una carta, de un oficio burocrático o de un artículo científico. Tampoco sabemos si lo anterior se cumple en escritores con menor experiencia en la producción, con “habilidades” diferentes para usar el teclado de una computadora, etcétera. Lo que sí creemos haber ilustrado es que *El espía 1.99* es una herramienta promisoría para profundizar en nuestra comprensión de la pragmática cognitiva de la producción de textos escritos.

El reporte detallado

Exponemos un ejemplo del reporte detallado que produce el sistema, útil para resolver dudas que pueden surgir en el reporte condensado y, de manera simultánea, algunas limitaciones del sistema que hemos detectado. Hay aspectos que resultan opacos del proceso si sólo trabajamos con el reporte condensado. Un ejemplo claro es el siguiente fragmento del análisis:

Figura 6. Fragmento del análisis a partir del reporte condensado

00:43:47-00:43:47	842-841	Eliminar	nu	CORRECCIÓN DE UN NUMERAL ANTICIPADO EN LECTURA Y AJUSTE SINTÁCTICO. SOBRECARGA: UN AÑO ATRÁS > TRES AÑOS ATRÁS.
00:43:48-00:43:51	841-849	Insertar	tress	

Nota: el reporte condensado no ayuda a saber qué pasó, pero sí el detallado.

Fuente: producido por *El espía*.

Para comprender lo que hizo Ar debemos recurrir al reporte detallado. Presentamos sólo el fragmento correspondiente (pues éste llenaría medio centenar de cuartillas impresas en el caso de Ar), fácil de localizar si usamos el

tiempo de producción en el que estamos interesados. Por los procesos de revisión, las mismas posiciones pueden aparecer en diferentes momentos y por eso no nos sirven como punto de referencia:

Figura 7. Fragmento del análisis a partir del reporte detallado

Tiempo	Ubicación	Operación	Carácter	Palabra
00:43:47	842	Eliminar	n	
00:43:47	841	Eliminar	u	
00:43:48	841	Insertar	t	t
00:43:48	842	Insertar	r	tr
00:43:49	843	Insertar	e	tre
00:43:49	844	Insertar	s	tres
00:43:51	849	Insertar	s	años

Fuente: producido por *El espía*.

Lo que sucedió fue que Ar detectó, en el ciclo de revisión, que había escrito un año atrás, se dio cuenta del error consistente en haber escrito un en vez de tres (debido seguramente a una sobrecarga cognitiva, pues *un* y *trois* no se parecen en nada) y entonces emprende

la corrección, borrando un (el cursor pasa de la posición 842 a la 841), insertando tres (en las cuatro posiciones que hay entre la 841 y 844) y finalmente ajustando el plural de años, agregando una s. El reporte condensado reporta simplemente haber insertado “tress” entre las

posiciones 841 y 849. Ilustramos así el reporte detallado y su utilidad.

Como otra limitación del sistema señalemos que hubiese sido deseable, según se planeó al inicio, contar con análisis automatizados en función de diversas unidades textuales (palabras u oraciones, como diferentes de “cadenas”), pero eso resultó mucho más difícil de realizar para los programadores en el corto tiempo disponible de un año. Es posible hacerlo, pero requeriríamos de mucho más tiempo y recursos de programación.

Dos limitaciones adicionales del sistema se refieren a que la reconstrucción visual aún puede tener la presencia de caracteres no deseados, y que una vez salvado el reporte no se pueden modificar los valores de la velocidad de la reconstrucción. Asimismo, ésta no se puede pausar, por lo que se debe reproducir completa cada vez que se le quiere observar. Una limitación más, ya subsanada en la versión 2.0, es la ausencia de un carácter para representar el espacio en blanco entre palabras, que causa no pocas confusiones en algunos momentos.

Luego de contrastar su versión final y nuestra traducción, Ar nos envía este texto:

¿Cómo funciona?

Reflexiones preliminares a ciertas cuestiones de método y a los problemas llamados “funcionales”.

Al organizar el simposio “*Las operaciones cognitivas y su desarrollo en el niño*”, Jacqueline Bideaud y aún yo fuimos asaltados por dos preocupaciones esenciales: La primera, era reunir contribuciones en las que ciertamente, los problemas generales de conceptualización, los de referencias teóricas, etc. fueran discutidos, pero sobre la base de un aporte experimental preciso y por ello, pedimos a los participantes previstos que presentaran investigaciones y no solamente “modelos” o reflexiones teóricas.

Es siempre útil, aún para un debate cuya apuesta epistemológica es capital, atenerse a resultados verificables o refutables. Por lo que resta, en el Congreso Internacional de Psicología, llevado a cabo en París tres años antes, un simposio organizado por uno de nosotros sobre un tema similar, se habían privilegiado los modelos como tales y los debates de fondo.

Para efectos del análisis de una “microgénesis didáctica” (Balslev, 2006), sería interesante realizar el análisis complementario de las semejanzas y diferencias entre ambos textos, así como del análisis de los elementos aportados por el profesor durante la sesión de trabajo, pero ese es objeto de otra investigación que corre actualmente a cargo de la Mtra. Pilar Ortiz.

CONCLUSIONES

Respecto de *El espía 1.99*, nos parece claro que ya es una herramienta útil para investigar, en tiempo real, el progreso y el proceso de la redacción o producción de textos en computadora y que presenta ventajas con relación a otros medios técnicos como el video, con el cual, de hecho, puede complementarse. Se requiere que su uso se acople con diseños de investigación estructurados que busquen responder preguntas claramente formuladas sobre éste. Como es natural, es necesario adaptarse al uso de las diferentes herramientas, y así sucede con la que ha sido objeto de exposición en este artículo. El investigador que quiera usarla debe también adaptarse a ella y “explotarla”, como hemos hecho nosotros, por ejemplo, al importarla a una hoja de cálculo y desde ahí potenciar su uso.

Esperamos que esta herramienta pueda ser usada creativamente y resulte útil para profundizar nuestro conocimiento y que, en última instancia, pueda servir para mejorar la enseñanza de la producción textual, así como disminuir la brecha entre la imagen que

tenemos de los procesos de producción y la pragmática cognitiva efectiva que los escritores o “escribidores” despliegan cuando redactan sus textos.

Respecto de la producción de textos analizada en tiempo real, es decir, con datos ordenados de tal manera que registran el desenvolvimiento de la tarea de escritura, hemos aprendido, al menos a partir del caso que nos ocupó, que el proceso de producción textual es, para cambiar de ejemplo, como un gran torbellino formado por pequeños torbellinos, a la manera de un fractal: está compuesto al menos por dos grandes ciclos (de producción y de revisión) que se repiten localmente a una escala menor, innumerables veces.

Los procesos de ajuste y corrección pueden ser inmediatos o diferidos y referirse a los distintos planos o elementos textuales, siempre en interacción, pues no son aislables: léxico, semántico, ortográfico literal y puntuacional, así como al plano editorial (en el sentido de la distribución gráfica del texto). Es decir que, por ejemplo, un ajuste léxico puede traer por consecuencia uno sintáctico; uno relativo a la delimitación, que implica el uso de puntuación, puede implicar cambios sintácticos, léxicos o semánticos, etc.

Temporalmente hablando, escribir, o más específicamente traducir, es ante todo releer, reflexionar, decidir, probar, ajustar y corregir. En suma, establecer un texto,

resolver múltiples problemas de naturaleza lingüística y pragmática; desplegar el propio conocimiento lingüístico de ambas lenguas. Desafortunadamente, la parte más superficial de la escritura, el “tecleo”, es la que a veces es tomada como la de mayor importancia, lo que invierte la relevancia de los elementos del proceso.

Lo anterior nos revela que, si verdaderamente se desea trabajar bajo el enfoque educativo de las competencias, se hace necesario intervenir didácticamente en estos pequeños procesos de ajuste y construcción del texto (estrategias y procedimientos de escritura) tanto como identificar los conocimientos específicamente movilizados, los conocimientos ausentes y la coordinación lograda de los procedimientos y conocimientos con los objetivos o metas de la tarea en una situación dada. Como se puede apreciar, educar o enseñar por competencias, desde esta perspectiva, es mucho más difícil de lo que normalmente se piensa y supondría una escuela y un currículo organizado de manera muy diferente a como actualmente lo está, al menos en México (Perrenoud, 2011). Este “trabajo por competencias” supondría una didáctica fina orientada a construir y pulir los procedimientos de escritura y, simultáneamente, a alimentar la base de conocimientos requerida para la realización de tareas específicas de escritura en situaciones bien delimitadas.

REFERENCIAS

- BACKHOFF, Eduardo, Edgar Andrade, Margarita Peón, Andrés Sánchez y Arturo Bouzas (2006), *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria. Resumen ejecutivo*, México, INEE.
- BALSLEV, Kristine (2006), *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*, Thèse núm. 370, Faculté de Psychologie et des Science de l'éducation, Université de Genève.
- BALSLEV, Kristine (2010), “Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes”, *Travail et Formation en Éducation TFE*, núm. 5, en: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17051> (consulta: agosto de 2012).
- BALSLEV, Kristine y Madelon Saada-Robert (2006), “Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive”, *Recherches Qualitatives*, vol. 26, núm. 2, pp. 85-109, en: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (consulta: agosto de 2012).

- BERMEJO, Vicente (2005), "Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico", *Psicothema*, vol. 17, núm. 4, pp. 559-562, en: http://www.worldcat.org/title/microgenesis-y-cambio-cognitivo-adquisicion-del-cardinal-numerico/oclc/181420410&referer=brief_results (consulta: agosto de 2012).
- BIDEAUD, Jacqueline (1990), "Vous avez dit "structure"?", *Archives de Psychologie*, vol. 58, pp. 165-184.
- BORGES, Jorge Luis (1981), *Ficcionario. Una antología de sus textos*, México, FCE.
- BRAUN, Eliezer (1996), *Caos, fractales y cosas raras*, México, FCE.
- BROUSSEAU, Guy (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ECO, Umberto (2008), *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*, México, Lumen.
- FAYOL, Michel (1997), *Des idées au texte*, París, PUF.
- GRÉCO, Pierre (1991), *Structures et significations: Approches du développement*, Textos reunidos y presentados por Dominique Bassano, Christian Champaud y Henri Lehalle, París, Edición de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- GRÉCO, Pierre (2010), "Prólogo a la obra de Jacqueline Bideaud", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 10, en: http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/greco_prologo_bideaud.html (consulta: 20 de junio de 2012).
- INEE (2007), *Protocolo de calificación. Reactivos de respuesta construida de español. Expresión escrita. Excale 09*, México, INEE.
- INHEDER, Bärbel y Dennis de Caprona (2007), "Hacia un constructivismo psicológico: ¿estructuras? ¿procedimientos? Los dos indiosociables", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 4, en: http://www.uv.mx/cpue/num4/inves/inhelder_constructivismo_psicologico.htm (consulta: 15 de abril de 2012).
- MESSEGUÉ, Anne (1999), "Intervention de la meta-cognition en production de textes écrits", *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 31, pp. 95-115.
- PERRENOUD, Philippe (2011), *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- RAMÍREZ Martinell, Alberto y Jorge Vaca Uribe (2011), "El espía 2.0: herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos", *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE/UNAM.
- SAADA-Robert, Madelon y Jean Brun (1996), "Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética", *Perspectivas*, vol. XXVI, núm. 1, pp. 25-38.
- SAADA-Robert, Madelon y Kristine Balslev (2006), "Les microgenèses situées. Étude sur la transformation des connaissances", *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, vol. 28, núm. 3, pp. 487-514.
- SARAMAGO, José (2002), *La balsa de piedra*, Madrid, Santillana.
- SARAMAGO, José (1998), *Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)*, México, Alfaguara.
- SCHNEUWLY, Bernard (1992), "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 16, pp. 49-50.
- VACA Uribe, Jorge (1992), *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar?*, México, DIE, Colección Tesis DIE.
- VACA Uribe, Jorge (2001), "Comprensión de textos y conocimiento ortográfico", *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 35, pp. 9-208.
- VACA Uribe, Jorge (2010), "El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina", en Jorge Vaca (coord.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*, Xalapa, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, UV-IIE, pp. 147-175, en: www.uv.mx/bdie (consulta: agosto de 2012).
- VACA Uribe, Jorge, Javier Bustamante, Francia Ma. Gutiérrez y Celestina Tiburcio (2010), *Los lectores y sus contextos*, Xalapa, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, en: www.uv.mx/iie/bdie (consulta: agosto de 2012).
- VACA Uribe, Jorge y María del Pilar Ortiz Lovillo (2012), "10 años de traducción en el IIE. Nota retrospectiva y perspectiva", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, en: http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/vaca_ortiz_traducccion_iie.html
- VERGNAUD, Gérard (1996), "Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica", *Perspectivas*, vol. XXVI, núm. 1, pp. 195-207.
- VERGNAUD, Gérard (2009), "The Theory of Conceptual Fields", *Human Development*, núm. 52, pp. 83-94, en: <http://www.each.usp.br/cmapping/iiciclo/artigo-marco.pdf> (consulta: agosto de 2012).

H O R I Z O N T E S



Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior

CAROLINA HAMODI* | VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR**
ANA TERESA LÓPEZ PASTOR***

En este trabajo presentamos una revisión de la literatura en español sobre la evaluación formativa y compartida del aprendizaje en el nivel universitario referente a los medios, técnicas e instrumentos de dicha evaluación. Los principales resultados apuntan a que existe una cierta confusión en la utilización de términos como “instrumentos”, “herramientas”, “técnicas”, “dispositivos”, etc. (en ocasiones se utilizan diferentes términos para referirse a un mismo concepto, o bien, el mismo término para referirse a conceptos y prácticas diferentes; se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros); y que no se sigue una clasificación claramente delimitada. Finalmente, se presenta una propuesta de marco conceptual para hacer referencia a los “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación formativa y compartida en educación superior, definiendo de manera precisa la terminología asociada.

In this article we present a review of the literature in Spanish on formative and shared assessment of learning at the university level in relation to the means, techniques, and instruments of such assessment. The main results suggest that there is some confusion in the use of terms such as “instruments,” “tools,” “techniques,” “devices,” etc. (at times different terms are used to refer to the same concept or the same term to refer to different concepts and practices; terms are used interchangeably, creating confusion among them), without following a clearly defined classification. Finally, we present a proposed conceptual framework for referring to the “means,” “techniques,” and “instruments” of formative and shared assessment in higher education, precisely defining the associated terminology.

Palabras clave

Evaluación formativa
Evaluación compartida
Medios de evaluación
Técnicas de evaluación
Instrumentos de evaluación
Terminología

Keywords

Formative assessment
Shared assessment
Means of assessment
Assessment techniques
Assessment instruments
Terminology

Recepción: 16 de octubre de 2013 | Aceptación: 24 de enero de 2014

* Doctora en Innovación en Educación. Profesora asociada de la Facultad de Educación de Soria de la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: evaluación del aprendizaje; evaluación formativa y compartida en educación superior; formación inicial del profesorado; violencia de género y violencia familiar; innovación en educación. Publicación reciente: (2014), “¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales”, *REIRE, Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 7, núm. 1, pp. 30-55. CE: carolinahamodi@soc.uva.es

** Doctor en Educación. Profesor titular de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: evaluación formativa y compartida en educación superior; evaluación formativa en educación física; formación inicial del profesorado; educación física en educación infantil. Publicación reciente: (en prensa, en coautoría con C. Hamodi y A.T. López), “Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje”, *@tic. Revista d’Innovació Educativa*, vol. 14. CE: vlopez@mpc.uva.es

*** Doctora. Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: sociología y medio ambiente; comunicación con fines sociales; evaluación formativa y compartida en educación superior. Publicación reciente: (2012, en coautoría con C. Hamodi), “La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados”, *Psychology, Society & Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 103-116. CE: anateresa@soc.uva.es

INTRODUCCIÓN¹

Hay dos cuestiones que generan nuestro interés por la temática de la evaluación formativa y compartida en educación superior: la primera es que durante los últimos años, todas las universidades españolas han estado inmersas en un proceso de renovación que implica la consolidación del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este es uno de los grandes retos para nuestras universidades (Florida *et al.*, 2009). Dichos cambios afectan tanto al alumnado como al profesorado universitario. Enmarcado dentro de una creciente complejidad social, el profesorado universitario se ha encontrado con una serie de desafíos a los que ha de enfrentarse; uno de ellos es modificar los criterios y las estrategias de evaluación (Gessa, 2011), puesto que se hace necesario adaptarse a nuevos sistemas de evaluación de competencias. Consideramos que la evaluación es uno de los elementos que debe evolucionar para ajustarse a esta nueva forma de entender y desarrollar la docencia universitaria. Son muchos los autores que afirman que la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el alumnado (Álvarez, 2005; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Brown y Pickford, 2013; Casanova, 1998; 2012; Dochy *et al.*, 2002; López, 2009; Sanmartí, 2007; Santos Guerra, 2003), ya que es “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos” (Gibbs, 2003: 61).

La segunda es la reciente emergencia de grupos de investigación consolidados a nivel nacional sobre la evaluación formativa en las universidades; concretamente, nombraremos a los dos más importantes (por número de componentes, trabajo en proyectos de investigación y desarrollo y volumen de publicaciones): el grupo de investigación “EVALfor”

(Evaluación en contextos educativos) y la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria.

EVALfor fue creado en 1997 gracias al PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación) de la Junta de Andalucía, y es un grupo competitivo financiado. Está compuesto por 11 investigadores, profesores de las universidades de Cádiz y Sevilla, y tres técnicos informáticos. Además, hay una red de colaboradores de otras universidades y dos profesores de otros niveles educativos que participan puntualmente en proyectos.² Su objetivo es:

...contribuir y fomentar la investigación, innovación y competitividad en evaluación promoviendo la cultura de calidad y excelencia; liderando y participando en proyectos innovadores, coherentes y útiles; favoreciendo el progreso y la mejora mediante la utilización de metodologías de investigación avanzadas; generando conocimiento y creando valor; creando y potenciando redes de investigadores y evaluadores; aplicando, transfiriendo y difundiendo los conocimientos y resultados generados en la sociedad (EVALfor, 2013, párr.1)

Las publicaciones en JCR (Journal Citatios Reports) desde la creación del grupo son las siguientes: Álvarez *et al.* (2008), Ibarra y Rodríguez (2007; 2010), Ibarra *et al.* (2012), Quesada *et al.* (2013) y Rodríguez *et al.* (2011). Además de estos artículos, el grupo ha publicado tres libros: Ibarra, 2008; Rodríguez, 2009; Rodríguez e Ibarra, 2011.

El segundo grupo al que hemos hecho referencia es la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria. Se puso en marcha en 2005 y surgió “de la confluencia de las inquietudes de un grupo de profesores acerca de cómo mejorar sus modelos

1 Este artículo forma parte de la ejecución del proyecto de investigación EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC), titulado: “La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”. Convocatoria de 30 de diciembre de 2009 del Plan Nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). Proyectos de Investigación Fundamental no orientada, tipo B.

2 En respuesta de correo electrónico de María Soledad Ibarra, 22 de marzo de 2013.

de evaluación universitaria y del contexto de reforma del EEES” (Navarro *et al.*, 2010: 1). Se consolidó mediante la “Convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos relacionados con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León” (Orden EDU/1586/2005, de 29 de noviembre de 2005), mediante el proyecto denominado “Creación de una red interuniversitaria de evaluación formativa y mejora del aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida”. Actualmente (2014) cuenta con 150 profesores de 30 universidades españolas.

La finalidad de esta Red es “desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa e incorporar metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario” (López *et al.*, 2007: 1). El sistema de trabajo de la Red se centra en desarrollar ciclos de investigación-acción (I-A) en torno a los cuales los profesores y profesoras se implican en diferentes grados, tanto de manera individual como colectiva. El compromiso “básico” consiste en desarrollar una experiencia de evaluación formativa y compartida en al menos una de las asignaturas que imparten, orientándola al desarrollo de competencias profesionales en la línea del modelo ECTS (European Credit Transfer System) y realizar un informe estructurado con los resultados obtenidos. Para participar de manera colectiva hay diferentes opciones, ninguna de las cuales es obligatoria (proyectos de innovación e investigación educativa, organización de congresos y jornadas, grupos de trabajo temáticos, difusión y publicación de resultados, etc.) (López *et al.*, 2007; López, 2011).

Las publicaciones en JCR (Journal Citation Reports) desde la creación del grupo son las siguientes: Castejón *et al.* (2011); Gutiérrez *et al.* (2011); Julián *et al.* (2010); López, Castejón *et al.*

(2011); López *et al.* (2012); Martínez *et al.* (2009); Palacios y López (2013); Pérez *et al.* (2008). Además de estos artículos, el grupo ha publicado dos libros: López, 2009; y Santos *et al.* 2009.

Tomando estas dos consideraciones como impulso (la necesidad de los docentes de evaluar competencias y el surgimiento de nuevos grupos de investigación y estudios sobre la temática), nos parece necesaria la unificación del uso de términos sobre los aspectos que conciernen a la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Con esta consideración concuerdan autores como Álvarez (2009) o Gullickson (2007).

Álvarez (2009) recogió y analizó los documentos escritos en los que se planifica la evaluación en los centros, y no encontró marcos o planteamientos conceptuales que identificasen prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones más usuales y comunes; ello provoca, desde el punto de vista de este autor, que resulte difícil sostener el poder formativo de la evaluación, tan permanentemente presente en la narrativa didáctica.

Esta idea de que se necesita una definición terminológica sobre la evaluación también es compartida en The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, donde se afirma que “las investigaciones han llevado a diferentes autores (Conley, 1997; Gronlund, 1976; Joint Advisory Committee, 1993) a considerar que se necesita un lenguaje común en la evaluación de los aprendizajes del estudiante” (Gullickson, 2007: 23).

Mediante este artículo pretendemos realizar una revisión bibliográfica de las publicaciones más relevantes sobre la terminología específica que se utiliza cuando se habla de evaluación formativa; así como plantear nuestra propuesta terminológica, como unificación a la revisión realizada, en la que se tenga en consideración la terminología referente a la evaluación formativa y a la evaluación compartida.

REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN: CONFUSIONES Y DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

No es lo mismo “evaluación” que “calificación”, a pesar de que constantemente se confunden y se utilizan como sinónimos por gran parte tanto del profesorado como del alumnado (Álvarez, 2005; López, 2004); es por ello que consideramos importante matizar las diferencias entre una y otra. Siguiendo a Sanmartí (2007), consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Para Santos Guerra (1993: 63-64) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”.

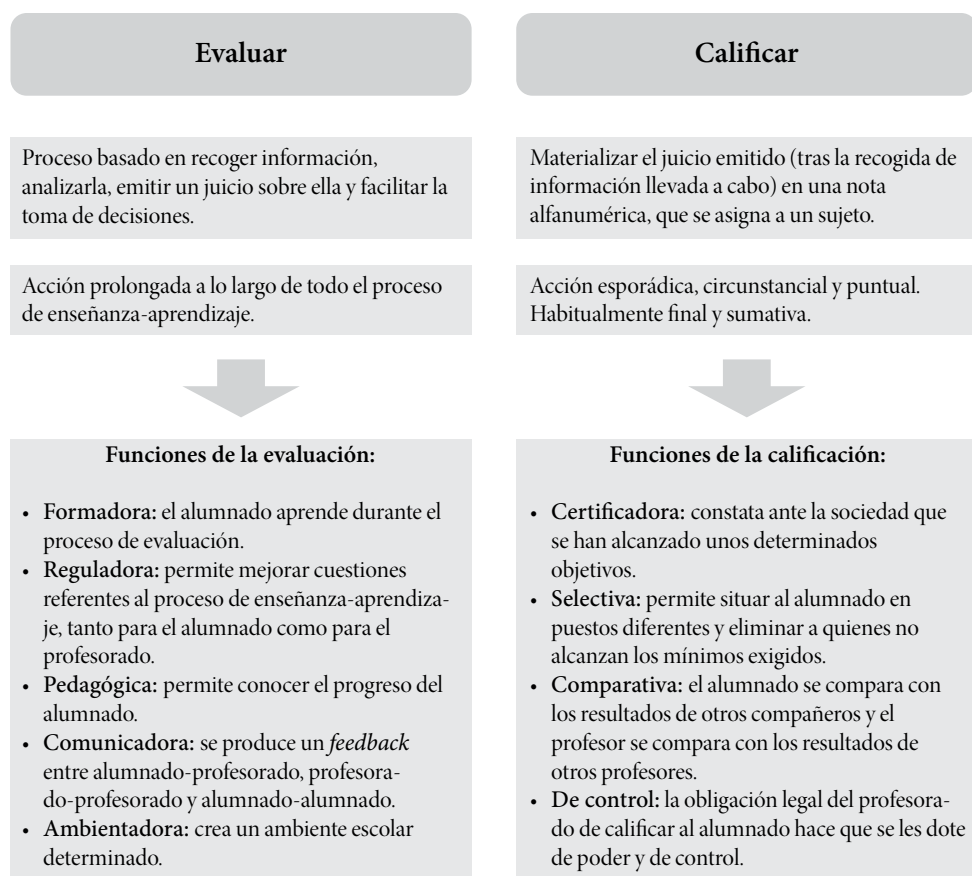
A modo de ejemplo, en una práctica docente podríamos decir que cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, así como las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), y emite un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tiene que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado a términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), estaremos hablando de calificación. La calificación está basada en una evaluación sumativa (pues esta última debe antecederla), pero también pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación; de hecho, cuando así ocurre es cuando la mejor evaluación realiza su labor de potenciar y orientar el aprendizaje. Lo que nos gustaría resaltar es que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave de la perspectiva desde la que entendemos la evaluación. Estamos de acuerdo con Álvarez (2005: 11-12) cuando afirma que:

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende.

En la literatura especializada pueden encontrarse autores que señalan cómo el profesorado suele tender a la confusión entre evaluación y calificación, a pesar de tratarse de cosas bien diferentes (Álvarez, 2005; Fernández, 2006; Santos Guerra, 2003). Esta es una cuestión preocupante en la docencia universitaria, pues no sólo supone el no diferenciar entre una y otra, sino que gran parte del profesorado va dejando de lado la evaluación, centrándose casi exclusivamente en la calificación (López, 2004), hasta llegar un punto en el que esta práctica calificadora se encuentra tan extendida “que una parte importante del profesorado ni siquiera considera que pueda evaluarse de otra manera” (López, 2009: 52).

Para dejar claras las diferencias entre la evaluación y la calificación, en la siguiente figura reflejamos las funciones de cada una de ellas. Nuestra clasificación está fundamentada en los trabajos de Fernández (2006), Gimeno y Pérez (1998), Sanmartí (2007) y Santos Guerra (1993), pero sólo en parte, dado que dichos autores consideran las funciones que vamos a enumerar como pertenecientes a la evaluación. Desde nuestra forma de entender la evaluación formativa, creemos que es conveniente separarlas (Fig. 1).

Figura 1. Diferencia entre evaluación y calificación



Fuente: elaboración propia a partir de los trabajos de Fernández, 2006; Gimeno y Pérez, 1998; Sanmartí, 2007; y Santos Guerra, 1993.

¿Cómo entendemos la evaluación formativa?

Las ideas acerca de lo que deben ser la educación y las prácticas educativas (incluyendo los sistemas evaluativos) dependen del marco teórico de referencia. Casanova considera que debe buscarse un modelo de evaluación que sea “formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado” (1998: 66) por ser “el considerado válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana” (1998: 71). La Red de Evaluación Formativa y Compartida entiende la evaluación formativa como: “todo

proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez *et al.*, 2009: 35). En la misma línea, autores como Brown y Pickford la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso (2013).

Podríamos asemejar el proceso de evaluación formativa con la elaboración de un plato en un restaurante. El cocinero quiere que sus comensales se alimenten, pero principalmente que disfruten con su menú, lo saboreen y

lo degusten con placer; de la misma manera, el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante el tiempo en el que está cocinando, el cocinero va probando la comida y corrigiendo los ingredientes, esforzándose para que finalmente el plato elaborado quede bien y guste a los comensales. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa. De igual forma, el docente trabaja duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más fructífera. A diferencia de lo anterior, cuando los comensales prueban la comida podríamos asemejarlo con la evaluación sumativa y final. En este punto ya no hay opción de modificar el plato, igual que el alumnado tampoco tiene opción de reajustar sus errores.

Desde 1970 es habitual que el profesorado (sobre todo en niveles no universitarios) confunda la “evaluación formativa” con la “evaluación continua” y, a menudo, que interprete erróneamente la “evaluación continua” como una realización continua de pruebas, exámenes y notas, que realmente debería denominarse “calificación continua”. El concepto de “evaluación continua” hace referencia a la evaluación que se lleva a cabo en el aula de forma diaria y cotidiana, normalmente con una finalidad formativa, pero recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada alumno, de forma que no sea necesario someterlo a pruebas o exámenes al final del trimestre o cuatrimestre.

Una vez explicado lo que entendemos por evaluación formativa, quisiéramos aclarar que en los últimos años han surgido diversos términos muy relacionados entre sí (“evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación formadora”, etc.).

En López (2012), López, Castejón *et al.* (2011) y Pérez *et al.* (2009), se puede encontrar una detallada definición de cada uno de ellos y la consideración de que, a pesar de que aportan matices interesantes, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el paraguas de la “evaluación formativa”.

¿Cómo entendemos la evaluación compartida?

Normalmente se tiende a pensar que únicamente evalúa el profesorado pero, desde nuestro parecer, eso es algo que no debe ser así. Es cierto que el alumno necesita la evaluación del docente (para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc.), pero también es necesaria la implicación de los discentes en el proceso evaluativo. Por tanto, concebimos el proceso de manera compartida y consideramos, como Santos Guerra (2000), que la evaluación pertenece a todos y a todos beneficia. Dichos beneficios son múltiples:

- En primer lugar, se trata de “una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados” (Bretones, 2006: 6). Así, el alumnado desarrolla y/o estimula ciertas capacidades, como el pensamiento crítico, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje, la autonomía y la autorresponsabilidad, y toma conciencia de la calidad del trabajo.
- También desarrolla competencias para su futura práctica profesional (Boud y Falchikov, 2007; Bretones, 2008; Falchikov, 2005). En este último caso es muy valioso constatar que el alumnado aprende a trabajar en equipo, a desarrollar la empatía o a valorar el trabajo ajeno, habilidades que le serán muy útiles en el mundo laboral (Ibarra *et al.*, 2012). Además, si nos centramos en la formación inicial del profesorado, el alumnado pone en práctica una competencia que requerirá en su profesión: el uso de

sistemas de evaluación formativa y compartida en su práctica docente (López, Manrique y Vallés, 2011; Palacios y López, 2013; Lorente y Kirk, 2013).

- Además, pretendemos educar en un marco de democracia y creemos que el proceso de evaluación compartida responde de forma adecuada y coherente en esta dirección. Compartir la evaluación implica un modelo más democrático, hace que formen parte de ella “todos los sujetos que se ven afectados” en la misma (Álvarez, 2005: 13) y la pone “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos Guerra, 1993: 34). En este sentido, en el “Manifiesto Universitario: por una Universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad” (1999: 172) se declara que corresponde a esta institución “la tarea de formar ciudadanos y no sólo técnicos, recuperar la Atlántida sumergida de los valores que nos han hecho más lúcidos, más prósperos y más felices y que balizan los caminos que elevan al hombre a un mundo mejor”. Para ello, debe utilizarse lo que Flecha (1997: 24-25) llama “diálogo igualitario”, capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales, pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad, y provoca que no se aprenda (ni por parte del profesor ni por parte del alumno), al limitarse a repetir lo que ya se sabe o se cree saber, mientras que mediante el diálogo igualitario ambos aprenden. Estamos de acuerdo con Fernández (2006: 94) cuando afirma que “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”.

LOS MEDIOS, LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL

A continuación presentamos la revisión de la literatura especializada en español sobre el tema de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación del aprendizaje de manera cronológica.

Rotger (1990: 132) habla de “instrumentos” para referirse a: “la observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación, la revisión de los trabajos personales y su equipo, la coevaluación, etc.”.

Casanova (1998) propone “un modelo evaluador y su metodología” en el que incluye: 1) técnicas para la recogida de datos (observación, entrevista, encuesta, sociometría, coloquio y trabajos del alumnado); 2) técnicas para el análisis de datos (triangulación y análisis de contenido); y 3) instrumentos para la recogida y el análisis de datos (anecdótico, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma y psicograma, diario y grabación).

Salinas (2002) dedica un capítulo de su libro a “instrumentos para tratar de evaluar”, donde alude a los exámenes, trabajos, cuadernos, preguntas de clase, exámenes y controles, pruebas objetivas y observación sistemática.

En Brown y Glasner (2003) se habla de “métodos de evaluación” a lo largo de todo el libro; un capítulo se titula “Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica” (Brown, 2003), donde se enumera una serie de “instrumentos para evaluar la práctica”. Hace referencia a los siguientes: listado de competencias, proyectos, estudio de casos, cuaderno de notas, diarios, diarios reflexivos, incidentes críticos, portafolios, elaboración de prototipos, informes de los expertos, pósters y presentaciones, evaluaciones orales y contratos de aprendizaje. En un capítulo posterior se habla de “herramientas de evaluación” (Rhodes y Tallantyre,

2003), haciendo alusión a test de diagnóstico, materiales de autoevaluación, proyectos, presentaciones, observaciones, diarios, contratos de aprendizaje, simulaciones o cuestionarios orales. Por tanto, podemos comprobar cómo dentro de un mismo libro, que es una compilación de varios autores, se utiliza diferente terminología (“instrumentos”, “herramientas” y “métodos”) para hacer referencia a cosas idénticas (proyectos, presentaciones, diarios, etc.).

Álvarez (2003) hace alusión a las “técnicas de evaluación”, refiriéndose a pruebas objetivas, exámenes, diarios de clase, exposiciones, o entrevistas. Posteriormente (2005) habla de técnicas, recursos, métodos de evaluación, etc., pero tampoco hace distinción entre ellas.

Bonsón y Benito (2005) dedican un capítulo a “algunas técnicas de evaluación”, haciendo referencia al portafolios y al diario reflexivo.

Castejón *et al.* (2009) escriben un capítulo sobre “técnicas e instrumentos de evaluación”; en él se proponen exponer una serie de herramientas que sirvan al profesorado para poder recoger la información necesaria en el proceso de evaluación, pero también se reconoce que “es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación” (2009: 67). Aquí se clasifican los “instrumentos de evaluación” en función de su manifestación oral, escrita u observacional. Así, algunos ejemplos de cada uno de ellos son: 1) instrumentos habituales con predominio de la expresión escrita: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas prácticas, diario, carpeta o dossier, portafolio y memoria; 2) instrumentos habituales con predominio de la expresión oral: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia y comunicación; y 3) instrumentos habituales con predominio de la expresión práctica: representación, demostración o actuación, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas y prácticas supervisadas. Posteriormente se explica que es imprescindible que el

profesorado utilice “algún tipo de registro que permita constatar cómo se está realizando en un marco de evaluación formativa y continua” (2009: 89), y se hace alusión a las listas de control (cuya utilidad es saber si están o no determinadas adquisiciones) y a las escalas de comprobación (para reflejar los diferentes grados de adquisiciones).

Buscà *et al.* (2010) analizan 34 casos de docencia universitaria que llevan a cabo prácticas de evaluación formativa y compartida. Uno de los epígrafes del artículo se dedica a analizar los “procedimientos e instrumentos de evaluación formativa”. En él se establecen tres categorías para los “procedimientos e instrumentos” de evaluación utilizados por los y las docentes analizados: 1) procedimientos de evaluación basados en la observación: listas de control; 2) charlas con el profesorado y discusiones en grupo: diálogos grupales, entrevistas con grupos de trabajo, entrevistas individuales, foros virtuales, etc.; 3) aportaciones y producciones del alumnado: diario de clase y cuaderno de campo, informe de autoevaluación, informe de sesión práctica, recensiones, monografías, carpetas colaborativas, portafolio electrónico, etc.

Tejada (2010) presenta un artículo sobre evaluación de competencias en contextos no formales, donde habla de “dispositivos” e “instrumentos” de evaluación, utilizándolos como sinónimos. Los divide en: 1) instrumentos relacionados con “sabe” y “cómo”, entre los que se encuentran las pruebas orales, las de ensayo, las de libro abierto, las objetivas y los mapas conceptuales; 2) instrumentos relacionados con el “demuestra cómo”, entre los que se encuentran las pruebas de desempeño (proyectos, estudios de caso, etc.), las rúbricas y las entrevistas; 3) instrumentos relacionados con el “hace”, entre los que se señalan la observación, la evaluación 360°, el balance de competencias y los portafolios (carpetas de aprendizaje, *dossiers*, etc.). Vemos cómo, a pesar de ser una clasificación coherente, se entremezclan ciertos criterios, por ejemplo, se mezclan

evidencias que se recogen del alumnado (como pruebas o portafolios), con la observación (que es una técnica para evaluar esas evidencias que ha producido el alumnado).

Recientemente, Brown y Pickford (2013) publicaron un nuevo libro centrado en la evaluación de habilidades y competencias en educación superior en el que aportan múltiples propuestas sobre esta temática. En este caso, a lo largo del libro se habla de “métodos y enfoques”, aunque se genera cierta confusión terminológica entre las dos categorías. Consideran “enfoques”: la evaluación asistida por ordenador, la autoevaluación, la evaluación a cargo de compañeros y el trabajo en grupo. Se consideran “métodos” los siguientes: ensayos, portafolios, tesis, exámenes, evaluaciones asistidas por ordenador, test con libro abierto, seminarios evaluados, pruebas de simulación, etc. (Brown y Pickford, 2013). Pero en ninguna ocasión, a lo largo de todo el libro, se hace una definición de estos términos; incluso puede observarse cómo incluyen las “evaluaciones asistidas por ordenador” tanto en enfoques como en métodos.

Mediante esta revisión de la literatura especializada en la evaluación hemos podido comprobar cómo actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación, y cómo, hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica.

La primera clasificación rigurosa, con una definición exhaustiva, la situamos en el trabajo de Rodríguez e Ibarra (2011), donde encontramos un capítulo dedicado a “los procedimientos de evaluación”. Ahí se definen

de manera muy clara y precisa los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de la siguiente manera:

- Medios para evaluar: “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar”. Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar. Algunos ejemplos que se presentan son los siguientes: para valorar la aplicación y destrezas de investigación (proyecto de investigación); para valorar destrezas profesionales (estudio de casos); para valorar competencias comunicativas (presentación o entrevista).
- Técnicas de evaluación: “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas) y el análisis documental y de producciones” (Rodríguez e Ibarra, 2011: 71-72).
- Instrumentos de evaluación: “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” (Rodríguez e Ibarra, 2011: 71-72). Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, las matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno.

A pesar de las definiciones tan claras de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación, encontramos una carencia en esta clasificación, pues observamos que no tiene

cabida la participación del alumnado en la evaluación. Es decir, en dicha clasificación no se contempla la autoevaluación, ni la evaluación entre iguales, ni la evaluación compartida. Como hemos indicado anteriormente, para nosotros la evaluación formativa también ha de ser compartida y la participación del alumnado en el proceso evaluativo es claramente necesaria. Es por este motivo por el que, a pesar de que las definiciones de los medios, técnicas e instrumentos de Rodríguez e Ibarra (2011) nos parecen muy claras, creemos que la clasificación está incompleta.

PROPUESTA PARA UN MARCO TERMINOLÓGICO UNIFICADO

Por todo lo anterior, creemos necesario un nuevo sistema de clasificación de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje que tenga en consideración al alumnado y su participación en el proceso evaluativo. Así, nuestra propuesta es la siguiente:

- Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos.
- Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación.
 - Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesor, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio

que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video).

- Cuando el alumno participa en el proceso evaluativo, las técnicas de evaluación pueden ser las siguientes:

- a) autoevaluación: evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad (Sanmartí, 2007). Se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental;
- b) evaluación entre iguales o coevaluación: proceso mediante el cual el alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente (Sanmartí, 2007). Se puede llevar a cabo mediante el análisis documental y/o la observación. López (2012) plantea que actualmente en España parece existir cierta confusión con la utilización del concepto “coevaluación”. Aunque tradicionalmente ha sido utilizado con el significado de “evaluación entre iguales”, algunos autores han realizado una traducción literal del término inglés *co-assessment*, utilizando el término “coevaluación” con el significado de “evaluación colaborativa”. Esta situación está generando una confusión terminológica en

los congresos y publicaciones especializadas, dado que un mismo término se está utilizando con dos significados diferentes. Una posible solución sería dejar de utilizar el término de “coevaluación” y utilizar los términos “evaluación entre iguales” o “evaluación colaborativa o compartida”, en función de a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo realmente;

c) evaluación colaborativa o compartida: “procesos dialógicos que mantiene el profesorado con el alumno sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado. Estos diálogos pueden ser individuales o grupales” (Pérez *et al.*, 2009: 37). Se

puede llevar a cabo utilizando entrevistas individuales o colectivas entre el profesorado y el alumnado.

- Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. Como ya hemos señalado, todas y cada una de las técnicas anteriormente indicadas sirven para recoger información acerca del medio que se pretende evaluar; pero esa información debe registrarse de manera sistemática y precisa para que la evaluación sea un proceso riguroso. En el Cuadro 1 presentamos un listado de medios, técnicas e instrumentos obtenidos en la revisión realizada, pero clasificados en función de nuestro marco conceptual.

Cuadro 1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o <i>dossier</i>, carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio, portafolio electrónico • Póster • Proyecto • Prueba objetiva • Recensión • Test de diagnóstico • Trabajo escrito
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cuestionario oral • Debate, diálogo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Discusión grupal • Mesa redonda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencia • Pregunta de clase • Presentación oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-playing</i>
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). • Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video. 		
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). • Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas). 		

Cuadro 1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación (continuación)

INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de diferencial semántico • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación
--------------	--	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de Castejón *et al.*, 2009; y Rodríguez e Ibarra, 2011.

A continuación se exponen diferentes casos que ejemplifican nuestra propuesta terminológica para llevar a cabo un sistema de clasificación.

Tomando el portafolio como un medio escrito de evaluación, las técnicas que pueden utilizarse para su evaluación son varias: por un lado, el profesor o profesora puede realizar un análisis del documento (en este caso del portafolio). Además, puede utilizar la autoevaluación como técnica si involucra a su alumno o alumna a participar en la evaluación del mismo. En el caso del análisis documental, el docente necesitará un instrumento para sistematizar la recogida de información del portafolio, que puede ser una escala de estimación para evaluar el grado de cumplimiento de los requisitos que se exigían para la realización del portafolio. Así mismo, el alumno o alumna también necesitará un instrumento, que puede ser una lista de control donde puede ir anotando si los ítems que se le pedían que se incluyesen en su portafolio están o no están, e incluso podrá hacer anotaciones u observaciones.

Si por el contrario escogemos un medio de evaluación práctico (un *role-playing*), la técnica de evaluación más apropiada para el docente es la observación. Si los compañeros van a evaluar la actuación o representación de esos alumnos, se utilizará la técnica de la evaluación entre iguales a través de la observación. Finalmente, para sistematizar todas esas observaciones puede utilizarse como instrumento una rúbrica, donde pueda plasmarse el

grado de cumplimiento de los atributos que se pretenden valorar.

Somos conscientes de que en ocasiones puede haber cierta dificultad para diferenciar los medios de los instrumentos de evaluación (incluso en ocasiones pueden ser ambas cosas), pero para que no exista confusión se deberá tener muy presente la finalidad que se persigue. Por ejemplo, si una alumna del Grado de Educación Infantil utiliza el diario del profesor durante su periodo de prácticas, éste tiene dos funciones: por un lado, le sirve a ella para evaluar a “sus” alumnos, puesto que gracias a las anotaciones que en él hace puede sistematizar sus observaciones, valoraciones e intervenciones. En este caso, sería un instrumento de evaluación. Pero por otro lado, ese mismo cuaderno se considera una evidencia que recoge el tutor de la Facultad de Educación para recabar la información necesaria acerca del periodo de prácticas de la alumna y su capacidad reflexiva, por lo que se trataría de un medio de evaluación. En este caso tan concreto, el diario del profesor es un medio para evaluar (para el tutor de las prácticas) pero también un instrumento de evaluación (para la alumna en formación). Estos casos donde surgen dobles funciones son muy puntuales y suelen darse sobre todo en la Formación Inicial del Profesorado, donde el alumnado desempeña un doble estatus con sus correspondientes roles: por un lado son alumnos y alumnas pero, por otro lado, cuando se encuentran en el prácticum también son maestros y maestras.

Mediante esta propuesta terminológica hemos pretendido arrojar un pequeño punto de luz en la terminología referente a la evaluación, concretamente sobre los medios, las técnicas y los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, pero siempre desde la perspectiva formativa y compartida; estamos de acuerdo con Gullickson (2007: 23) cuando argumenta, sustentado en las investigaciones de diversos autores, que es necesaria una unificación terminológica sobre esta temática, es decir, que se necesita un “lenguaje común en la evaluación de los aprendizajes del estudiante”.

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura especializada permite comprobar que actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación del aprendizaje. También se observa cierta confusión en el uso de términos como: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación.

Por ello, se ha presentado un marco conceptual que permite utilizar una clasificación única, y que ayuda a la comunidad educativa a ganar rigor y claridad terminológica. En este trabajo hemos aportado un nuevo sistema de

clasificación de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida, teniendo en consideración al alumnado y su participación en el proceso evaluativo. Así, la propuesta presenta la definición de los siguientes términos: 1) los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado y sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido. 2) Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios); son de dos tipos, en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. 3) Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. Se presentaron ejemplos de cada uno de estos conceptos para facilitar una mejor comprensión de los mismos.

Esperamos que este artículo sea de utilidad al profesorado de educación superior, así como a los investigadores sobre evaluación educativa. Confiamos en que esta humilde aportación pueda clarificar la terminología utilizada por la comunidad educativa a la hora de hablar de la evaluación de los aprendizajes, así como mejorar su rigor y claridad.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Juan Manuel (2003), *La evaluación a examen*, Madrid, Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ, Juan Manuel (2005), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- ÁLVAREZ, Juan Manuel (2009), “La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo”, *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 351-374, en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350_15.html (consulta: 24 de noviembre de 2014).
- ÁLVAREZ, Víctor, Eduardo García, Vicente Flores y Juliana Correa (2008), “Aproximación a la cultura de un centro universitario”, *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 139-166, en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re346/re346_05.html (consulta: 22 de noviembre de 2014).
- BIGGS, John (2005), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.

- BONSÓN, Magdalena y Águeda Benito (2005), "Evaluación y aprendizaje", en Águeda Benito y Ana Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, pp. 87-100.
- BOUD, David y Nancy Falchikov (2007), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*, Oxon, Routledge.
- BRETONES, Antonio (2006), "La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes", *Kikiriki*, vol. 65, pp. 6-15.
- BRETONES, Antonio (2008), "Participación del alumnado de educación superior en su evaluación", *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 181-202.
- BROWN, Sally (2003), "Aplicaciones prácticas en una evaluación práctica", en Sally Brown y Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 117-127.
- BROWN, Sally y Angela Glasner (eds.) (2003), *Evaluar en la universidad. Problemas y enfoques*, Madrid, Narcea.
- BROWN, Sally y Ruth Pickford (2013), *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*, Madrid, Narcea.
- BUSCÀ, Francesc, Patricia Pintor, Lurdes Martínez y Tomás Peire (2010), "Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008", *Estudios sobre Educación*, núm. 18, pp. 255-276.
- CASANOVA, María Antonia (1998), *Manual de evaluación educativa. Escuela básica*, Madrid, SEP/Muralla.
- CASANOVA, María Antonia (2012), "El diseño curricular como factor de calidad educativa", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 7-20, en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf> (consulta: 23 de noviembre de 2014).
- CASTEJÓN, Javier, Marta Capllonch, Natalia González y Víctor Manuel López Pastor (2009), "Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria", en Víctor Manuel López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 65-91.
- CASTEJÓN, Francisco Javier, Víctor Manuel López, José Antonio Julián y Javier Zaragoza (2011), "Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 11, núm. 42, pp. 328-346, en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- DOCHY, Filip., Mien Segers y Sabine Dierick (2002), "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 2, núm. 2, pp. 13-31, en: <http://revistas.um.es/redu/nombre/view/20051/19411> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- EVALFOR (2013, 23 de marzo), "EVALfor: evaluación en contextos formativos. Misión, visión y líneas de investigación" (web log post), en: <http://www.uca.es/grupos-inv/SEJ509/misionvision> (consulta: 22 de noviembre de 2014).
- FALCHIKOV, Nancy (2005), *Improving Assessment through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*, Oxon, Routledge.
- FERNÁNDEZ-Balboa, Juan Miguel (2006), "¿Evaluación? No gracias, calificación", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 243, pp. 92-97.
- FLECHA, Ramón (1997), *Compartiendo palabras*, Barcelona, Paidós.
- FLORIDO, Carmen, Juan Luis Jiménez e Isabel Santana (2008), "Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 629-656, en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_25.pdf (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- GESSA Perera, Ana (2011), "La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 749-764, en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_30.pdf (consulta: 24 de noviembre de 2014).
- GIBBS, Grahan (2003), "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje", en Sally Brown y Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 61-75.
- GIMENO, José y Ángel Pérez (1998), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GULLICKSON, Arlen (2007), *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, Bilbao, Mensajero.
- GUTIÉRREZ, Carlos, Ángel Pérez, Mikel Pérez y Andrés Palacios (2011), "Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado", *Cultura y Educación*, vol. 23, núm. 4, pp. 499-514.
- IBARRA, María Soledad (dir.) (2008), *EvalCOMIX: evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, en: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf> (consulta: 25 de noviembre de 2014).

- IBARRA, María Soledad y Gregorio Rodríguez (2007), "El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación", *Revista de Educación*, núm. 344, pp. 355-375 en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2007/re344/re344_15.html (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- IBARRA, María Soledad y Gregorio Rodríguez (2010), "Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad", *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 385-407, en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2010/re351/re351_16.html (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- IBARRA, María Soledad, Gregorio Rodríguez y Miguel Ángel Gómez (2012), "La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad", *Revista de Educación*, núm. 359, pp. 206-231. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>.
- JULIÁN, José Antonio, Javier Zaragoza, Javier Castejón y Víctor Manuel López Pastor (2010), "Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 10, núm. 38, pp. 218-233, en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel (2004), "Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, pp. 221-232.
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel (coord.) (2009), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea.
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel (2011), "El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 1, pp. 159-173, en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/198/172> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel (2012), "Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa", *Psychology, Society, & Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 117-130, en: <http://www.psye.org/articulos.php?id=86> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel, Javier Castejón, Álvaro Sicilia, Vicente Navarro y Graham Webb (2011), "The Process of Creating a Cross-University Network for Formative and Shared Assessment in Higher Education in Spain and its Potential Applications", *Innovations in Education and Teaching Internacional*, vol. 48, núm. 1, pp. 79-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>.
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel, Juan Miguel Fernández, María Luisa Santos y Antonio Fraile (2012), "Students' Self-Grading, Professor's Grading and Negotiated Final Grading at Three University Programmes: Analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 37, núm. 4, pp. 453-464. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.545868>.
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel, Juan Carlos Manrique y Cristina Vallés (2011), "La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 4, pp. 57-72, en: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436320.pdf (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel, Luis Fernando Martínez y José Antonio Julián (2007), "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-19, en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/3381> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- LORENTE, Eloisa y David Kirk (2013), "Alternative Democratic Assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions", *Sport, Education and Society*, vol. 18, núm. 1, pp. 77-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>.
- "Manifiesto universitario: por una universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (1999), vol. 2, núm. 1, pp. 169-173, en: http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=290&Itemid=53 (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- MARTÍNEZ, Lurdes, Monserrat Martín y Marta Capllonch (2009), "Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa", *Cultura y Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 95-106.
- NAVARRO, Vicente, María Luisa Santos, Francesc Buscà, Lurdes Martínez y Luis Fernando Martínez (2010), "La experiencia de la Red Universitaria Española de Evaluación Formativa

- y Compartida: proceso y abordaje”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 52, núm. 7, pp. 1-12, en: <http://www.rieoei.org/expe/3428Navarro.pdf> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- PALACIOS, Andrés y Víctor Manuel López Pastor (2013), “Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado”, *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 279-305. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>.
- PÉREZ, Ángel, José Antonio Julián y Víctor Manuel López Pastor (2009), “Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, en Víctor Manuel López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 19-43.
- PÉREZ, Ángel, Belén Tabernero, Víctor Manuel López, Nuria Ureña, Encarna Ruiz, Marta Capllonch, Natalia González y Javier Castejón (2008), “Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: la concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 435-451, en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347_20.html (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- QUESADA, Victoria, Gregorio Rodríguez y María Soledad Ibarra (2013), “ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario”, *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 69-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153>.
- RHODES, Garth y Freda Tallantyre (2003), “Evaluación de las habilidades básicas”, en Sally Brown y Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 129-143.
- RODRÍGUEZ, Gregorio (dir.) (2009), *EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, en: <http://www.tecn.upf.es/~daviniah/evalhida.pdf> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- RODRÍGUEZ, Gregorio y María Soledad Ibarra (2011), *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*, Madrid, Narcea.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, María Soledad Ibarra y Miguel Ángel Gómez (2011), “e-autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes”, *Revista de Educación*, núm. 356, pp. 401-430. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045>.
- ROTGER, Bartolomé (1990), *Evaluación formativa*, Madrid, Cincel.
- SALINAS, Dino (2002), *¡Mañana examen!*, Barcelona, Graó.
- SANMARTÍ, Neus (2007), *10 ideas clave: evaluar para aprender*, Madrid, Graó.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (1993), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (2000), *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- SANTOS Pastor, Marisa, Luis Fernando Martínez y Víctor Manuel López Pastor (coords.) (2009), *La innovación docente en el EEES*, Almería, Editorial Universidad Almería.
- TEJADA, José (2011), “La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación”, *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 731-745. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>.

Crisis en la calidad del posgrado

¿Evaluación de la obviada, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento?

LUIS FELIPE ABREU-HERNÁNDEZ* | GABRIELA DE LA CRUZ-FLORES**

El presente trabajo tiene como meta postular un nuevo modelo de calidad del posgrado latinoamericano, que debiera reflejarse en un sistema de evaluación de segunda generación, orientado a impulsar nuestra inserción exitosa en la sociedad del conocimiento. La simple verificación de factores obvios de carácter estructural como instalaciones, plan de estudios, selección de alumnos, gestión del programa, tasa de graduación y publicaciones, ha servido en algunos países latinoamericanos para impedir la apertura de programas sub-estándar, pero no imprime un rumbo al posgrado ni impulsa nuestra inserción en la sociedad del conocimiento. Se esbozan elementos para construir un modelo de calidad alternativo y una segunda generación de instrumentos de evaluación incluyendo aspectos tales como: la complejidad de los problemas que abordan, la interdisciplinariedad, la capacidad de transferirlos al contexto de la práctica, el trabajo en equipo y la multitutoría, entre otros que pueden servir como nuevos atributos de la evaluación. Se requiere de un cambio en los sistemas de calidad y evaluación del posgrado para que América Latina se inserte competentemente en los circuitos internacionales del conocimiento.

This article aims to postulate a new model of quality in Latin American postgraduate education, which should be reflected in a second-generation assessment system, focused on furthering our successful insertion in the society of knowledge. Mere verification of obvious structural factors such as facilities, curricula, selection of students, program management, rates of graduation and publications, has helped in some Latin American countries to prevent the opening of substandard programs, but does not chart a course for postgraduate education or further our insertion in the society of knowledge. We outline elements to construct an alternate model of quality, and a second generation of assessment instruments including aspects such as: the complexity of the problems they address, their interdisciplinary nature, the ability to transfer them to practical settings, teamwork and multitutoring, among others which may serve as new attributes of assessment. A change of quality and assessment systems is needed in postgraduate education for Latin America to achieve a competent insertion in international circuits of knowledge.

Palabras clave

Acreditación
Calidad
Estudios de posgrado
Evaluación de programas
Sociedad del conocimiento

Keywords

Accreditation
Quality
Postgraduate education
Program assessment
Society of knowledge

Recepción: 24 de agosto de 2011 | Aceptación: 13 de enero de 2012

* Universidad Nacional Autónoma de México-Profesor titular B tiempo completo definitivo en la Facultad de Medicina. Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: competencias, currículo, educación médica, educación superior e innovación tecnológica, y bioética. Publicación reciente: (2014, coord.), *Guía de autoevaluación*, Salamanca, Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. CE: lfah@unam.mx

** Universidad Nacional Autónoma de México-Investigadora Asociada C interina del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y profesora de asignatura A definitiva de la Facultad de Psicología. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: sociedad del conocimiento y educación superior; comunidades de aprendizaje; tutoría en educación superior; enseñanza en pequeños grupos; metodología en investigación educativa. Publicación reciente: (2014, en coautoría con L.F. Abreu), "Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 1, pp. 31-48. CE: gabydc74@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN¹

La calidad y orientación del posgrado es vital para desarrollar las capacidades nacionales dirigidas a la innovación y a nuestra inserción en la sociedad del conocimiento; es por ello que los sistemas de calidad y evaluación del posgrado deben enviar las señales correctas para garantizar que los programas de posgrado formen egresados capaces de producir y utilizar conocimientos avanzados en contextos dinámicos y complejos. Las nuevas realidades demandan desarrollar capacidades endógenas que nos permitan confrontar problemas mal definidos,² desde abordajes multi e interdisciplinarios, así como de la capacidad de transferir el conocimiento hacia el contexto de la práctica, o para utilizar el contexto de la práctica para generar conocimiento original. Los problemas cruciales de la época demandan nuevos enfoques en la investigación que nos permitan movernos en la frontera de lo muy complejo a partir de abordajes inter y transdisciplinarios.

Desafortunadamente las universidades han sido permeadas por abordajes de la calidad derivados de la fábrica fordiana. En lugar de contar piezas ensambladas como en la fábrica, se contabilizan aulas, laboratorios, académicos, egresados y publicaciones, entre otros. Podemos afirmar que los criterios fabriles han invadido una buena parte de la educación superior, y que esta lógica se ha ido imponiendo de manera acrítica, sobre todo impulsada por organismos evaluadores y financieros internacionales. Como ha documentado ampliamente el premio Nobel de economía Joseph Stiglitz (2003), con frecuencia los organismos financieros internacionales presionan a otros

países para adoptar medidas que los propios países desarrollados no aceptarían. En el caso del posgrado se ha impulsado un modelo orientado a formar cuadros medios para ser empleados por las transnacionales, y no hacia el desarrollo de capacidad de conocimiento endógena.

En el presente trabajo nos proponemos dar elementos para elaborar un modelo alternativo de la calidad y evaluación del posgrado en Latinoamérica, que rebase los simples aspectos estructurales y contables, y se oriente a integrarnos exitosamente a los circuitos internacionales del conocimiento, con pleno derecho y capacidad de contribuir al desarrollo de la tecnociencia de vanguardia, así como de las ciencias sociales y las humanidades. Las asimetrías de la sociedad actual son, en buena medida, asimetrías en el conocimiento y en el uso del saber, y sin acciones explícitas y deliberadas no se corregirán.

LA EVALUACIÓN DE PRIMERA GENERACIÓN

El modelo social dominante desde finales del siglo XIX ha sido el modelo industrial fordista,³ lo cual ha favorecido la descomposición de las actividades complejas en actividades simples; los oficios especializados desaparecieron, los trabajadores no calificados se incorporaron a la producción y con ello se redujo la necesidad de educación de la mayoría: en 1926, 79 por ciento de los obreros de Ford requería menos de una semana de capacitación para incorporarse al trabajo (Coriat, 2008). Ello permitió el surgimiento de metodologías educativas contrapuestas a la Ilustración, centradas en la repetición

1 Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el Primer Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa, organizado por la Universidad Católica de Córdoba y realizado los días 22, 23 y 24 de septiembre del 2010 en la ciudad de Córdoba, Argentina; y también en el XXIV Congreso Nacional de Posgrado, realizado en Colima, México, del 6 al 8 de octubre de 2010.

2 En los estudios cognitivos se considera que un problema está mal definido cuando la meta no es clara o las soluciones son variadas y de difícil evaluación. Véase Kellogg, 1995: 329-361.

3 Se entiende por sistema fordista al desarrollado por Henry Ford para producir automóviles, organizado en torno de una línea de montaje.

rutinaria de tareas y el desarrollo de habilidades y destrezas simples; fue así como se trasladó el modelo industrial a la educación y se impulsó la formación masiva de individuos estandarizados para la fábrica.

Este proceso ocurrió entre 1903 y 1925, y se denominó “periodo de la eficiencia”. A las escuelas se les acusó de tener baja calidad y desperdiciar los recursos; en la búsqueda de soluciones, los administradores escolares descubrieron la administración científica de Taylor y transfirieron los métodos industriales a la educación. Según relata Eisner (1994), el lenguaje utilizado en la época es significativo: la sociedad era vista como potencial consumidora de los productos de la escuela, y los estudiantes como la materia prima a ser procesada, de conformidad con las especificaciones establecidas por la sociedad; en esta lógica, los profesores eran los trabajadores que serán controlados por los supervisores y los superintendentes. El propio Eisner concluye que, aunque resultaron ser decepcionantes, estas analogías fueron las que se aplicaron. Este enfoque buscaba hacer eficiente al sistema y mantener los costos en un nivel razonable; para ello se verificaban las especificaciones del producto mediante pruebas estandarizadas y se exigía una serie de informes y reportes que eran enviados a nivel central y que se elaboraban a expensas de las actividades académicas (Bransford *et al.*, 2000).

Gran parte de la calidad y evaluación del posgrado en América Latina se ha forjado sobre este paradigma industrial. La primera generación de instrumentos de evaluación tuvo un enfoque primordialmente estructural⁴ que mira al proceso de forma muy gruesa. En general, se ha centrado en los aspectos estandarizables de la formación de posgrado.

EL REDUCTIVISMO EN EL CONCEPTO DE CALIDAD

La principal característica de la calidad y evaluación de primera generación es que se circunscriben a los aspectos obvios y fácilmente evaluables, pues arrancan de un positivismo mecánico que sólo considera factores evidentes y de fácil aceptación. Estos estándares debían conservarse sin cambios por un largo tiempo para lograr que todos los asimularan. En un principio se generaron grandes avances estructurales, pero luego los resultados se volvieron asintóticos; con el transcurso del tiempo se agotaron y mostraron su incapacidad para impulsar cambios adicionales. Debemos reconocer que tal evaluación ha tenido éxitos indudables y debe continuar aplicándose a algunos aspectos del posgrado, pues verifica la presencia de una serie de insumos indispensables, y en menor grado, de algunos resultados; además, puede resultar necesaria para verificar que los programas de posgrado posean ciertos mínimos establecidos, evitando así la presencia de aquéllos que carecen de la infraestructura más elemental.

La división del trabajo se ha aplicado de manera desmedida, fragmentando los estudios de posgrado en campos o incluso subcampos académicos que carecen de relevancia científica y social. Follari (2010) habla de la existencia de dos lógicas de legitimación diferentes: de una parte la lógica universitaria autolegitimadora y centrada en las disciplinas o subdisciplinas mismas (habría que añadir que en esta lógica aplica un enfoque metodológico analítico); y de otra parte la lógica de la praxis, vinculada con el mundo exterior, necesariamente sintética, que busca la transferencia del conocimiento y la utilización del

4 La palabra “estructural” se utiliza para denotar los aspectos organizacionales y de infraestructura del programa de posgrado.

mismo, y que requiere de un enfoque integrador y transdisciplinar. A este enfoque Follari lo denomina “profesional”. En las universidades con predominio del enfoque analítico, los egresados se frustran y tienen grandes dificultades para transferir el conocimiento al mundo, o se ven obligados a quedarse en las universidades para continuar dentro del mismo modelo analítico autolegitimatorio.

Abordaremos dos aspectos centrales a los cuales se les ha atribuido una importancia desmedida: el primer aspecto se refiere a la tasa de graduación de alumnos por cohorte en el tiempo establecido, que se ha impulsado con mucha fuerza porque los organismos financieros consideran que la obtención del grado es la culminación del proceso formativo, y que sin éste se pierde el beneficio derivado de la inversión económica realizada. Aunque estamos de acuerdo en que la obtención del grado es un aspecto deseable, esto es así siempre y cuando no se desligue de la calidad académica y de la formación sólida; cuando se presiona para elevar este indicador al margen de la calidad, la graduación se convierte en un fin en sí mismo y se abaten los estándares académicos, se simplifica la formación y se privilegia el desarrollo de investigaciones puntuales de carácter irrelevante.

El otro gran aspecto al cual se le ha dado una importancia desmedida son las publicaciones, consideradas como *productos* de la investigación; las citas equivalen a las *ventas* realizadas, es decir, son un indicador de la supuesta relevancia. En el medio latinoamericano, el hecho de favorecer y recompensar las publicaciones ha impulsado a los investigadores universitarios a poner por escrito sus resultados y ha favorecido su incorporación a los mecanismos internacionales de las revistas arbitradas. Ello ha generado un avance indudable, pero convertirlo en el factor central de la evaluación puede deformar a la investigación, favoreciendo el montaje de fábricas de publicaciones en temas puntuales e irrelevantes.

En suma, la primera generación de sistemas de calidad y evaluación del posgrado es heredera directa del modelo industrial, y ha puesto el acento en verificar el cumplimiento de estándares de corte estructural, los cuales son fácilmente aplicables a la parte rutinaria de los posgrados, pero dejan de lado el aspecto creativo, variable y de innovación que nos vincula a la sociedad del conocimiento. Esto puede conducir a graves deformaciones cuando tales criterios se utilizan de manera única, al tiempo que contribuye a alejarnos del abordaje de problemas complejos con trascendencia científica y relevancia social, favoreciendo el individualismo. Las publicaciones se han convertido en un fin en sí mismo cuando eran sólo un medio para preservar el conocimiento. Tal error equivale a confundir la música con las partituras. Las partituras y la notación musical son un invento que permite preservar la música y publicarla, pero en sí mismas las partituras no son música. La visión estrecha de la ciencia ha sido criticada recientemente por la National Science Foundation (Lane, 2010), que afirma que la métrica existente no captura aspectos esenciales del quehacer científico como apoyar y transmitir las ideas científicas, la tutoría, el desarrollo de redes electrónicas de colaboración, la transferibilidad del conocimiento y la realización de prototipos industriales. Asimismo, señala los peligros derivados de tener una métrica pobre, que puede impulsar incentivos con efectos perversos que conducen a una ciencia estrecha y sesgada, y concluye que una buena métrica es difícil de construir, pero la dificultad no es una razón para abandonar el intento.

En suma, no obstante las virtudes de la evaluación del posgrado de primera generación y su papel para limitar la apertura de posgrados que incumplen con los estándares mínimos, ésta no permite visualizar la parte dinámica y variable que constituye el potencial formativo y de innovación requerido por la sociedad del conocimiento. La evaluación

de primera generación es necesaria e indispensable, pero claramente insuficiente.

Hoy existe un profundo cambio social y académico que nos demanda ir más allá del modelo fordista que ha servido de base conceptual para instrumentar el concepto de calidad y evaluación de primera generación. Incluso en el terreno industrial, el trabajo rutinario y reductivista se ha ido abandonando puesto que el advenimiento de la tecnología informática, el desarrollo de la robótica y los sistemas de fabricación flexible eliminan cada vez en mayor medida la necesidad del trabajo manual repetitivo. El proceso de controlar a los sistemas de control (metacontrol) plantea exigencias cognitivas de nivel superior, y puesto que no se puede responder de manera habitual o como una mera prolongación del pasado, se requiere una capacidad sintética, habilidades diagnósticas, enfoques heurísticos y comprensión teórica para entender las causas de la falla, estabilizar el sistema y comenzar a reprogramar los sistemas informáticos para que puedan responder en una eventualidad similar, lo cual es un proceso intelectual innovador (Hirschhorn, 1986). A dichas exigencias se añaden las actividades de investigación y desarrollo indispensables para la producción moderna, las cuales se enfocan al abordaje de problemas complejos como los derivados de la nueva biología y la salud, la educación y formación de los ciudadanos del siglo XXI, los relacionados con las fuentes energéticas de alta potencia, los problemas ecológicos, los derivados de la regulación de la economía, de la producción de alimentos, o de la ética, la justicia y la equidad, entre otros. Todas estas demandas deberán enfrentarse mediante la convergencia de las ciencias, pues el abordaje de los problemas supercomplejos siempre rebasa las fronteras disciplinarias. Los problemas más relevantes para la sociedad actual requieren del uso intensivo del conocimiento, del trabajo en equipo, de una alta capacidad teórica y conceptual, y de una gran capacidad de articulación con el contexto de la práctica.

La sociedad del conocimiento se sustenta en la capacidad de utilizar o generar el saber para innovar constantemente el conjunto de las actividades humanas (Sterh, 1994). En la actualidad los programas de posgrado no sólo deben poseer la estructura necesaria para funcionar, sino verificar su capacidad funcional y su aptitud para contribuir a la innovación y al avance social continuado. El posgrado actual se confronta no sólo con la complejidad, sino con la supercomplejidad, la cual implica responder a múltiples marcos de referencia, algunos incluso con metas competidas, a los cuales debemos responder de manera simultánea (Barnett, 2000). Las nuevas exigencias hacen que las universidades, junto con el gobierno y las empresas, constituyan los denominados sistemas nacionales de innovación, capaces de acelerar la generación y utilización del conocimiento para producir cambios positivos (OECD, 1997). Las nuevas condiciones le demandan a los posgrados funcionar como un sistema abierto y acoplado al cambio; éstos deben asumir nuevas características, como orientarse a la solución de problemas relevantes y trascendentes, desde enfoques multi y transdisciplinarios en los cuales la división entre ciencias y humanidades resulta obsoleta; deben también fomentar la convergencia disciplinaria, el trabajo en equipo y la articulación en redes, entre otros factores, que favorezcan la vinculación con el mundo exterior. Ello obliga a establecer nuevas variables, indicadores y criterios para diseñar y evaluar el posgrado y favorecer el potencial de innovación que demanda la sociedad del conocimiento.

Hoy la calidad del posgrado no puede verificarse plenamente por el cumplimiento de algunos atributos establecidos como estándares fijos, sino que debemos avanzar en la evaluación de su potencial de innovación y de su vinculación con las complejas necesidades del mundo actual. El posgrado del futuro debe juzgarse por su capacidad de innovación para contribuir significativamente a la solución

de problemas complejos y supercomplejos, y para ello deberá recurrir a sistemas no lineales, inciertos, que permitan avanzar por el camino de la interdisciplinariedad y la convergencia de las ciencias, y romper con las estructuras añejas que nos mantienen dentro de nuestra área de confort. En suma, resulta imprescindible construir nuevos instrumentos de evaluación, que se podrían denominar de segunda generación, para impulsar el cambio.

LA INSATISFACCIÓN CON EL POSGRADO ACTUAL

La sociedad vigente está sometida a un cambio vertiginoso. Existe una explosión en el conocimiento y el saber que ha motivado un debate universal sobre el valor del posgrado actual. El posgrado se considera parte del potencial de innovación social en un entorno de rápida evolución y uso intensivo de los conocimientos (Wendler *et al.*, 2010); ello nos obliga a impulsar y evaluar también nuestra capacidad para confrontarnos con problemas complejos y generar innovación, desplegando así una visión dinámica de la calidad.

Hoy las actividades de investigación y desarrollo sufren un profundo cambio. Se estructuran en torno de problemas complejos que rebasan los límites disciplinarios favoreciendo la multi y la transdisciplina; organizativamente demandan trabajo en equipo y exigen la transferencia del conocimiento a situaciones auténticas (Gibbons, 1998).

La disparidad entre la formación del posgrado y las nuevas exigencias sociales ha generado a nivel internacional una gran insatisfacción y fuertes críticas. La formación en maestrías y doctorados orientados a la investigación empírica, en ciencias naturales y sociales, con frecuencia se ha circunscrito al desarrollo de proyectos de investigación de enfoque reduccionista y limitados a demostrar la influencia de una variable independiente (x) sobre la dependiente (y) en la cual $y=f(x)$. Buscan una relación lineal y para ello

eliminan de manera artificial todas las demás variables que pudiesen transformarse en factores de confusión. Por ese motivo, las variables en estudio se controlan o eliminan bajo diseño, y la prueba experimental o cuasiexperimental se realiza en ambientes controlados o de laboratorio, que artificialmente eliminan la complejidad y sólo contribuyen marginalmente a comprender el mundo real, pues carecen de validez ecológica y desde luego resultan incompetentes para proveer una formación panorámica del campo. El mismo enfoque ha sido aplicado por las ciencias sociales con trabajos que estudian unas cuantas variables y son tan artificiosos que no son transferibles al contexto real, pues carecen de la denominada validez ecológica.

Con este tipo de proyectos se reproduce el modelo positivista y reduccionista de la ciencia derivado de la mecánica clásica, fundada en el renacimiento por Galileo y Newton, quienes planteaban que el universo era una especie de mecanismo de relojería. Esta visión reduce las propiedades del conjunto a las propiedades de las partes, ignorando la complejidad y los procesos no lineales (Prigogine, 1997). Así, los egresados formados en el reduccionismo sólo pueden laborar en un limitado grupo de investigación con temas puntuales, se encuentran subpreparados para contender con la complejidad del mundo real fuera de las universidades e incluso desconocen facetas relevantes del trabajo académico. El Pew Charitable Trust (Nyquist y Woodford, 2000) ha realizado severas críticas a los estudios de doctorado, señalando que la formación en torno de un proyecto de investigación resulta insuficiente para preparar individuos capaces de desempeñarse tanto en la vida académica como fuera de ella. El énfasis exagerado en la investigación de corte académico conduce a una falta de preparación en aspectos relevantes de la vida académica, como la enseñanza, la evaluación o el desarrollo curricular, y también es deficiente la formación para el servicio en las universidades, las comunidades y la sociedad; falta trabajo

colaborativo y preparación para el liderazgo en la industria y los servicios. En contraste, el doctorado debería preparar a los individuos para proseguir con una pluralidad de carreras, tanto académicas como profesionales.

Frente a este panorama, la “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching” ha impulsado cambios en el posgrado desde hace casi dos décadas, iniciando con las investigaciones de Ernst Boyer (1990), a la sazón presidente de la Carnegie, quien postuló que el trabajo académico tenía cuatro funciones centrales anidadas: la investigación, la integración, la aplicación y la docencia.

Desde hace unos años la Carnegie Initiative on the Doctorate (CID) (Golde, 2006) también ha señalado que los egresados del posgrado ni siquiera son formados para desarrollarse en la vida académica, puesto que están mal preparados para realizar adecuadamente las funciones docentes, carecen del dominio panorámico de un campo del conocimiento e incluso poseen limitadas capacidades de investigación, porque sólo pueden realizar investigaciones en una temática puntual y resultan disfuncionales en los ambientes extraescolares. Por ello, ha postulado la necesidad de formar *stewards of discipline* (guardianes de la disciplina), lo cual implicaría desarrollar en los alumnos una serie de roles y habilidades, pero también de principios. Igualmente, postula que los responsables de un doctorado lo son también de mantener la integridad de su propia disciplina, y no sólo de realizar investigación en un subcampo de la misma. El “guardián de la disciplina” tendría tres roles principales: generar nuevo conocimiento y defender el conocimiento que se proclama como nuevo frente a los retos de la crítica; conservar las ideas y hallazgos más importantes que constituyen el legado del trabajo pasado y presente del campo; y transformar el conocimiento

—el generado y el conservado— conectándolo y entendiendo su vinculación con otros campos del saber. Las tres funciones implican la habilidad de transmitir el conocimiento a una variedad de audiencias, incluyendo aquellas ajenas a los cursos formales. La crítica anterior también es aplicable a las humanidades. Los interesados pueden consultar a Bender (2006) y Stimpson (2006).

LA CRISIS DEL MODELO MAESTRO-APRENDIZ

El modelo predominante de formación en el posgrado, el denominado modelo maestro-aprendiz,⁵ ha recibido fuertes críticas, pues ni siquiera prepara a los individuos para desarrollarse en la vida académica tradicional, y mucho menos para desarrollar tareas que puedan dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. Además, con frecuencia los alumnos son utilizados como mano de obra barata, y son convertidos en técnicos académicos, pues los tutores se limitan a realizar actividades enfocadas a beneficiarse de los alumnos, buscando obtener los mayores puntajes en los anquilosados sistemas de evaluación del personal académico universitario, cuestión que ha sido calificada como una mala práctica profesional. Por ello, es necesario transitar desde una relación jerarquizada entre profesores y alumnos a una relación de co-aprendices (Roland, 2007).

Se comprende que el posgrado no se debe organizar en torno de pequeños proyectos de investigación puntual, que dejan de lado la formación panorámica en el campo y que evitan la multi y transdisciplina. La exigencia del mundo actual es formar individuos que vayan más allá de la experiencia previa, capaces de generar *insights*⁶ innovadores, frente a problemas mal definidos, que no tienen metas

5 En la lengua inglesa se expresa como *master-apprentice*, pero la palabra *master* tiene el doble significado de amo y maestro, de manera tal que se establece un interesante juego de palabras, que también puede traducirse como amo-aprendiz.

6 Usamos la palabra inglesa *insight* para denotar una visión reveladora que constituye un salto cuántico en la percepción de un problema.

claras ni trayectorias únicas para resolverse (Ohlsson, 2011). Se requieren individuos con una formación sólida en por lo menos dos campos del conocimiento humano, motivados a aprender y crear conocimiento de manera continuada, que disfruten su trabajo, con un fuerte compromiso ético y una gran capacidad creativa y de innovación.

En suma, existe un malestar creciente con la forma en que se han organizado y conducido los estudios de posgrado, pues se percibe que no estamos dando respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento, y que los modelos dominantes utilizados para organizar y evaluar el posgrado van a contrapelo con la sociedad del conocimiento; las nuevas exigencias demandan un profundo cambio, sobre todo en los procesos mediante los cuales generamos e integramos el conocimiento, pero también en los sistemas de tutoría, en la formación, y en la capacidad de transferir el saber al contexto de la práctica. El posgrado se encuentra sometido a una pluralidad de fuerzas contradictorias que constituyen una serie de aparentes dilemas, pero que podrían ser empleadas para identificar los nuevos rasgos a considerar en un nuevo sistema de calidad y evaluación.

LOS DILEMAS DEL POSGRADO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El posgrado se encuentra sometido a múltiples marcos de referencia de manera simultánea, los cuales pueden configurar verdaderas geometrías o arreglos que pueden señalar rumbos y configuraciones variadas para su desarrollo. Frecuentemente se asumen como dilemas o posiciones antitéticas; no obstante, pensamos que más bien se trata de ejes, capaces de señalar el grado de confluencia entre posiciones consideradas extremas, y que pueden devenir en una síntesis constructiva. Conviene aclarar que estos supuestos dilemas se traslapan en algunos puntos, pues muestran diversos aspectos de la formación, pero

pueden ser útiles para estructurar una nueva visión del posgrado y generar instrumentos de evaluación de segunda generación orientados a contribuir con los sistemas nacionales de innovación para posicionarnos en la sociedad del conocimiento.

a. Primer dilema: simplicidad versus complejidad

Un aspecto crucial para la investigación en la sociedad actual es la capacidad de producir resultados en el mundo real; no obstante, la formación ofrecida en los ambientes académicos tiende a simplificar los problemas en estudio y es fundamentalmente analítica y reduccionista, es decir, se sostiene en la idea de que la explicación de los fenómenos se encuentra en el análisis de sus partes, y olvida que tanto el todo está determinado por sus partes, cuanto las partes están determinadas por el todo. Ello conduce a una sobresimplificación y al estudio fragmentado de porciones arbitrarias de los sistemas, así como a la aplicación de métodos derivados de los modelos lineales; ignora, por tanto, la complejidad del mundo real, y con frecuencia excluye la necesidad de realizar una síntesis del conocimiento que nos permita abordar la complejidad de las situaciones auténticas.

En general se realizan experimentos o investigaciones acotados artificialmente, porque la ciencia tradicional busca generar conocimiento generalizable libre de contexto; es por ello que limita bajo diseño el número de variables en estudio, eliminando o controlando los posibles factores de confusión para obtener certidumbre. Este enfoque metodológico ha demostrado su poder, pero también sus limitaciones, pues con frecuencia los resultados de investigación sólo tienen validez en las condiciones en las cuales fueron obtenidos. En cambio, la capacidad práctica para obtener resultados en el mundo real implica contextualizar y considerar todas las variables decisivas que condicionan el fenómeno; al contender con la multicausalidad, algunas

variables no pueden controlarse a voluntad, lo cual genera un margen de incertidumbre y ambivalencia en los resultados. La sociedad actual busca individuos capaces de producir resultados en situaciones auténticas, de confrontarse con la frontera de lo muy complejo, de contender con la incertidumbre y las respuestas no lineales; precisa de individuos aptos para responder a la supercomplejidad, resultante de la necesidad de dar respuesta a los problemas mientras se satisfacen las exigencias de múltiples marcos de referencia y evaluación, lo cual da lugar a las metas competidas. Se configura así un nuevo reto para la universidad y la formación de posgraduados altamente preparados y capaces de responder a las nuevas exigencias (Barnett, 2000).

En consecuencia, una completa formación en el posgrado debe implicar el desarrollo de la capacidad de obtener resultados bajo condiciones artificiales o de laboratorio, a fin de analizar por separado la operación de los componentes de un problema; pero también debe desarrollar la capacidad de integrar el conocimiento obtenido para transferirlo y contextualizarlo a las situaciones auténticas, accediendo con ello a la posibilidad de resolver problemas en el mundo real. El mundo actual establece una demanda social para que los posgraduados se involucren en la solución de problemas reales y tengan, por así decirlo, cierta capacidad profesional. De esta forma, el alumno debe desarrollar tanto la capacidad analítica para descomponer los problemas en sus partes, como la capacidad sintética de integrar los elementos e imaginar su operación en el mundo real. Ambas capacidades son complementarias.

b. Segundo dilema: investigación pura versus aplicada

Tradicionalmente se ha pensado en una separación entre ambos enfoques. La investigación pura se orienta a satisfacer la curiosidad y se encuentra dirigida por las preguntas de investigación intrínsecas de un campo de

conocimiento; su valor es establecido de manera personal por el investigador. La investigación aplicada, en cambio, busca resolver problemas en el contexto de la práctica y su valor se establece socialmente. La contradicción entre ambas, sin embargo, es más aparente que real. Stokes (1997) señala que se trata de una falsa antinomia, y pone como ejemplo a Luis Pasteur, quien siempre buscó resolver problemas prácticos y en el proceso realizó grandes descubrimientos básicos.

Al respecto Ernst Boyer (1990) señala que la investigación es el nivel más simple de la actividad académica, pues los hallazgos sólo adquieren significado cuando se articulan con otros conocimientos; al hacerlo se constituye otra función académica superior: la integración. Esta última engloba a la investigación en su conjunto y permite conectar, de manera crítica, el nuevo conocimiento con el corpus de saber establecido, al tiempo que genera significados e interpretaciones. Pero más allá de la integración se encuentra la capacidad de transferir el conocimiento al contexto de la práctica. Esta función es de orden superior porque engloba a las dos funciones anteriores, e implica investigar, integrar y contextualizar el saber para contender con la complejidad del mundo real. Por último, en el nivel más alto se encuentra la docencia, pues el profesor debe enseñar a investigar, integrar y aplicar el conocimiento, y además debe inspirar en sus alumnos una visión amplia y de gran designio. Desafortunadamente, pero se da con frecuencia, los estudios de posgrado se limitan a la función de investigación, que es la de menor jerarquía.

En el modelo social anterior, la ciencia era externa al quehacer social. Ahora es una fuerza interna que cambia significados e interpretaciones; una fuerza dinámica que genera inestabilidad e incertidumbre, y con ello se favorece no sólo la innovación tecnocientífica, sino también la innovación social. La ciencia pierde su carácter puro (Nowotny *et al.*, 2001). Se produce una convergencia del saber y la

acción social que demanda abordar problemas con relevancia social, y simultáneamente, por su complejidad, conmina a realizar investigación básica relevante desde el punto de vista de sus aportaciones al conocimiento original.

c. Tercer dilema: unidisciplina versus multi e interdisciplina y convergencia de las ciencias

La formación tradicional tiene por principio y fin un campo disciplinar, y respeta acuciosamente las fronteras; busca resolver las preguntas planteadas desde el campo disciplinar mismo. Por su parte, la sociedad del conocimiento nos demanda abordar la solución de problemas complejos; es en función de estos problemas que se está siempre dispuesto a rebasar las fronteras del campo propio, debiendo concurrir, con otras disciplinas, al logro de las metas; esto se expresa en la convergencia de las ciencias. La investigación moderna está abierta a la multidisciplina, e incluso a la fertilización cruzada con otros campos de conocimiento, lo que da origen a la transdisciplina; por ello, los nuevos doctorantes deben ser capaces de establecer diálogos fructíferos con otros campos del saber y deben aprender a trabajar en proyectos multidisciplinarios o transdisciplinarios.

Pero sólo se puede trabajar en equipo a condición de poseer un buen dominio de la propia disciplina, que permita realizar aportaciones relevantes. Incluso resulta interesante considerar que el proceso formativo del posgrado puede incluir tanto la formación en un campo principal o mayor, como en otro secundario o menor, para lograr que el alumno maneje por lo menos dos lenguajes disciplinares. Tal es el caso de la arqueología moderna, la cual implica el trabajo interdisciplinario de geólogos que estudian el geomagnetismo; físicos capaces de realizar radiografías de pirámides para buscar cámaras funerarias;

biólogos expertos en paleobotánica, que recuperan polen e identifican las especies sembradas hace miles de años; genetistas que estudian el DNA de las osamentas para determinar relaciones de parentesco; químicos que identifican en los huesos diversas concentraciones de elementos químicos e isótopos, para determinar los sitios de nacimiento e identificar migraciones; historiadores del arte que identifican las piezas de cerámica y su origen. Cada uno de ellos realiza aportaciones desde su propio campo de conocimiento y publica en su propia área, y a la vez realiza aportaciones al proyecto común en publicaciones de grupo. En el proyecto participan estudiantes de doctorado provenientes de muy diferentes disciplinas. Tal es el caso de las excavaciones realizadas en Teotihuacan, México.⁷

Esto ha sido bien comprendido por el Massachusetts Institute of Technology (MIT, 2011), que en un reciente reporte llama a la necesaria convergencia de las ciencias biológicas, la física y la ingeniería, pues sólo la integración del conocimiento permitirá abordar problemas de alta complejidad como el del cáncer. El MIT ha procedido a diseñar nuevas formas de organización y nuevos espacios arquitectónicos para albergar a los nuevos grupos de investigación multidisciplinaria —tal es el caso del David H. Koch Institute for Integrative Cancer Research—. La denominada tercera revolución es de hecho un nuevo paradigma que reta a la estructura disciplinaria tradicional para impulsar la fertilización cruzada entre campos y abrir así nuevas perspectivas de desarrollo científico, tecnológico y económico. Paradójicamente, en el contexto latinoamericano muchas de las agencias evaluadoras externas promueven en el discurso la vinculación del conocimiento con el mundo exterior, pero no aciertan a visualizar nuevas modalidades de calidad y evaluación capaces de impulsar un cambio y terminan adscribiéndose al modelo analítico y tradicional.

7 Comunicación personal con Linda Manzanilla, investigadora del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, 2005.

Desde el punto de vista del proceso formativo, Manathunga *et al.* (2006) han postulado la necesidad de establecer posgrados de corte multidisciplinario y la existencia de una pedagogía para los estudios doctorales la cual implica: experiencias de aprendizaje situado y relacional; conocimientos y habilidades interculturales para moverse más allá de la disciplina; desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y capacidad metacognitiva; y desarrollo de la comprensión de su propio campo y de los conflictos que surgen al confrontarse con otros.

d. Cuarto dilema: trabajo individual versus trabajo en equipo

La investigación tradicional se ha estructurado en torno de un investigador principal, un ayudante de investigación y uno o dos alumnos de posgrado. Aunque esta forma de investigación ha rendido grandes frutos, ha surgido la necesidad de trabajar en equipos multi y transdisciplinarios, y de estructurar redes de investigación frecuentemente de carácter internacional. La complejidad de los problemas que hoy enfrentamos así lo demanda.

Al respecto, la experiencia alemana es notable; ha dado origen a los denominados *research training groups*, los cuales constituyen programas de entrenamiento de posgrado establecidos en un centro de investigación de excelencia. En este centro colaboran de 8 a 15 profesores y de 15 a 25 doctorantes que trabajan en un ambiente de investigación coherente e interdisciplinario; cuenta con un plan de estudios organizado por los propios profesores y alumnos. Dicho programa se fundó en 1990 y ha probado ser exitoso en todas las áreas de las ciencias y las humanidades (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2001; Winnacker, 2005). Esta experiencia demuestra claramente la necesidad de trabajar en equipo y la posibilidad de mejorar la formación doctoral integrando a los alumnos a redes de conocimiento experto que reducen los tiempos de formación a la vez que amplían el horizonte de los doctorantes.

e. Quinto dilema: miniproyectos versus macroproyectos

El enfoque tradicional de la investigación deja en las manos de cada investigador la decisión de integrar sus propios proyectos de investigación, y para ello utiliza los recursos a su alcance y de conformidad con preguntas de investigación generadas dentro de la propia disciplina; frecuentemente el investigador circunscribe sus esfuerzos a los recursos y técnicas disponibles, dejando de lado la relevancia y trascendencia del proyecto. En el mundo actual se generan macroproyectos orientados al abordaje de problemas relevantes y trascendentes que poseen un elevado nivel de complejidad. Éstos son abordados por múltiples investigadores organizados en redes que demandan, mediante el trabajo coordinado, infraestructura con tecnologías de la información y las comunicaciones. Estos macroproyectos permiten abordar problemas de investigación en la frontera de lo muy complejo, y permiten realizar investigación relevante y trascendente. Pero los macroproyectos no anulan la existencia de subproyectos ni las aportaciones de pequeños grupos de trabajo, en la medida que actúen de manera sinérgica y cooperativa; ni eliminan la libertad creativa para imaginar soluciones y nuevos abordajes.

f. Sexto dilema: investigación dispersa versus enfocada

En la investigación tradicional cada investigador plantea las metas y prioridades de su propia investigación, de conformidad con su propio juicio y los criterios de la disciplina. Se presupone que el conocimiento obtenido de manera dispersa pasará a un reservorio y que, con el tiempo, este proceso azaroso mediante el cual diversos investigadores van aportando conocimientos que se complementan paulatinamente, hará que de manera fortuita se tengan los conocimientos necesarios para abordar algún problema complejo o práctico. En la sociedad del conocimiento nos confrontamos con problemas de alta complejidad sobre los

cuales queremos influir, y que pretendemos eventualmente resolver; se requiere, por tanto recuperar el mejor conocimiento previo y generar nuevo conocimiento para llenar los vacíos del saber y abordar eficazmente dichos problemas. No podemos esperar a que las investigaciones espontáneas, guiadas por el azar, terminen por generar el conocimiento relacionado con el problema en estudio; por el contrario, necesitamos realizar investigación *ex profeso* para llenar nuestros vacíos de saber, reducir la incertidumbre e incrementar nuestra capacidad de influir sobre los problemas relevantes. De esta forma surgen equipos de investigación enfocados al abordaje de problemas complejos, los cuales buscan propositivamente obtener el conocimiento requerido para lograr resultados en el contexto de la práctica en plazos razonables. Para ello se debe acudir a los reservorios de conocimiento para localizar y utilizar el saber existente, y además realizar la investigación original necesaria a fin de comprender el problema; todo ello de tal manera que la investigación se encuentre alineada con una meta y sus integrantes enfoquen sus fuerzas a lograr el fin propuesto. Asimismo, se deberá dar cuenta de sus avances a la sociedad.

En razón de lo anterior, podemos distinguir dos modos de producir conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994): el denominado modo 1 es el tradicional; los problemas se establecen por intereses académicos, mientras en el modo 2, que corresponde a la investigación enfocada, se realiza en el contexto de las aplicaciones. El modo 1 es unidisciplinar y el modo 2 multi e interdisciplinar. El modo 1 requiere habilidades homogéneas, mientras el modo 2 requiere de la heterogeneidad. El modo 1 es altamente jerarquizado, mientras el modo 2 es más colaborativo. El modo 1 rinde cuentas a los pares, y el modo 2 tiende a rendir cuentas en un contexto social. A pesar de sus diferencias, estas modalidades no deben ser consideradas como contrapuestas, sino como complementarias.

g. Séptimo dilema: abordar problemas en tiempo diferido o en tiempo real

Frecuentemente la investigación reductivista se plantea problemas de manera individual y no existe más presión de tiempo que la programada por el propio investigador; durante años un mismo investigador aborda diferentes aspectos del problema a su propio ritmo. De otra parte, se encuentra la presión derivada de las exigencias sociales para contender con problemas en tiempo real, en el momento mismo en el que ocurren los acontecimientos; es decir, dar respuestas basadas en el mejor conocimiento disponible hasta ese momento, aunque después se pueda realizar investigación original para entender mejor el problema y responder de mejor manera al reto en la siguiente ocasión. Ambas formas de proceder son igualmente valiosas y complementarias, y los alumnos deben aprender a responder a los problemas tanto en tiempo real, como en tiempo diferido.

h. Octavo dilema: investigación rutinaria versus investigación creativa e innovadora

Los sistemas de evaluación del personal académico y del posgrado privilegian la cantidad sobre la calidad. Frecuentemente los grupos de investigación y laboratorios se transforman en fábricas de datos publicables, de todo lo que puede ser obtenido mediante cierto equipamiento científico; aquí los medios pierden su carácter instrumental y cobran la facultad de establecer los fines de la investigación misma, dando por resultado que tenemos técnicas en busca de problemas, y no problemas en busca de técnicas. Trabajamos febrilmente guiados por el equipamiento mismo para abordar todos los problemas puntuales que el equipo permita, buscando obtener una mejor relación costo beneficio por cuanto a publicaciones se refiere. De la misma manera, a veces se domina una metodología y se aplica a todo lo posible; con frecuencia nos centramos en trabajos meramente descriptivos o

elaborados sobre la base de hipótesis obvias que carecen de originalidad, y el resultado de la investigación son datos que constituyen información cruda, carente de significado y que no es propiamente conocimiento. La adopción de nuevos sistemas de evaluación del trabajo académico, el abordaje de problemas de investigación complejos y supercomplejos, el trabajo en equipos multi y transdisciplinarios, deben permitir crear espacios de alta creatividad. Los espacios creativos implican tanto los espacios físicos como los espacios conceptuales socialmente establecidos que permiten compartir, crear y utilizar el conocimiento, transformando incesantemente la información en conocimiento; esto es, en significados capaces de orientar las actividades humanas. Estos espacios creativos implican una gran

interactividad y simultáneamente requieren del espacio físico, de los espacios informáticos, de los espacios mentales y del ethos creado por los ideales y compromisos compartidos (Nonaka *et al.*, 2000).

La investigación capaz de contender con la complejidad y la supercomplejidad demanda de la creatividad y la capacidad de innovación; éstas se entienden como la habilidad de generar nuevas ideas, fuera de lo común, capaces de cambiar o reestructurar nuestra visión e interpretaciones de los procesos, mediante la identificación de nuevas relaciones y posibilidades que establecen vínculos entre lo que aparentemente no tiene relación, transferibles al contexto de la práctica y capaces de contribuir a la solución de los problemas. En el Cuadro 1 se resume el cambio que la sociedad actual demanda al posgrado:

Cuadro 1. Dilemas del posgrado en la sociedad del conocimiento

Enfoque tradicional	Nuevo enfoque
Investigación simplificada	Abordaje de la complejidad
Investigación pura	Investigación en el contexto de la práctica (cuadrante Pasteur)
Predominio de la unidisciplina	Promoción de la multi, transdisciplina y convergencia de las ciencias
Trabajo individual	Trabajo en equipo y redes
Miniproyectos	Macroproyectos
Investigación dispersa	Investigación enfocada
Investigación de problemas en tiempo diferido	Respuestas en tiempo real e investigación articulada
Investigación rutinaria	Investigación altamente creativa e innovadora

Fuente: elaboración propia.

Debemos destacar que no se trata necesariamente de antinomias de carácter irreconciliable, sino que las nuevas tendencias subsumen a las anteriores.

Cada uno de los dilemas constituyen vectores que nos permiten evaluar el posicionamiento del posgrado de conformidad con las necesidades del mundo actual; así, un posgrado que aborde problemas complejos, busque transferir

sus conocimientos a la práctica, tenga un enfoque multi y transdisciplinario, y favorezca la convergencia de las ciencias; fomente la investigación enfocada, impulse macroproyectos, favorezca el trabajo en equipo y permita a sus estudiantes contender con los problemas en tiempo real, será superior a aquel que primordialmente realice investigación simplificada de corte puro, con predominio unidisciplinar, con

trabajo exclusivamente individual y basado en miniproyectos. Sin embargo, conviene aclarar que en este sistema los posgrados de mayor nivel incluyen los atributos de los de menor nivel; así por ejemplo, el trabajo en equipo y redes demanda del trabajo individual, de tal forma que es un sistema anidado en el cual los niveles inferiores se incluyen en los superiores.

Estos dilemas pueden funcionar como vectores con respecto a los cuales es posible ubicar un posgrado concreto, imprimiéndole una dirección y un sentido que van mucho más allá de verificar atributos estructurales o revisar la simple posesión de ciertos insumos, como lo hacen los actuales sistemas de evaluación. Nótese que este enfoque establece un nuevo contexto para evaluar al posgrado impulsando su reestructuración para adecuarlo a las demandas de la sociedad del conocimiento. Es posible establecer indicadores cualitativos y cuantitativos y operacionalizar cada vector para que los evaluadores puedan tasarlos; pero también debemos destacar que no descarta la evaluación estructural o de insumos, pues éstos se requieren para desplegar los nuevos atributos. De esta manera, se transita de una evaluación meramente estructural, hacia una evaluación de la función misma del posgrado, impulsándolo a cambiar para hacerlo congruente con la sociedad del conocimiento. Este es el objetivo de los instrumentos de segunda generación.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En educación el proceso forma parte del contenido, de tal forma que no sólo importa lo que se enseña sino también cómo se enseña. Así por ejemplo, no es posible favorecer la formación de líderes intelectuales mediante métodos autoritarios; o fomentar un enfoque crítico basado en conferencias centradas en el profesor. En suma, tanto el contenido como el proceso se encuentran indisolublemente ligados (Costa y Liebmann, 1997); es por eso que

resultaría insuficiente una evaluación del posgrado que deje de lado el proceso educativo mismo. La enseñanza de posgrado también está sometida a una profunda transformación, y es preciso visualizar ciertos ejes rectores del proceso formativo.

a. Formación centrada en la investigación versus formación integral

El enfoque tradicional pone el acento en la investigación y frecuentemente en un proyecto puntual, en torno del cual se organizan las actividades académicas; de esta manera, se producen individuos que no dominan el campo disciplinario mismo, y que sólo pueden continuar su vida académica como una extensión de su proyecto de investigación doctoral. El posgrado actual debe garantizar un equilibrio entre formación e investigación, desarrollar individuos que dominen por lo menos un campo del conocimiento y sus métodos, capaces de generar variados proyectos de investigación original; individuos que sean investigadores independientes, competentes para transferir el conocimiento al contexto de la práctica, aptos para trabajar tanto en los ambientes académicos como en el sector productivo y de servicios. La formación no puede girar en torno del proyecto de investigación, sino en torno del dominio de los conceptos, métodos e historia conceptual del campo mismo, ya que es la investigación la resultante de generar nuevos conceptos y significados mediante un cambio en las fronteras del conocimiento. En el nuevo enfoque, la investigación no es el fin sino el medio para el desarrollo del conocimiento. El enfoque tradicional erróneamente ha hecho de la investigación el fin y se ha olvidado de que sólo es un medio. Toda aportación original es primero una idea y una hipótesis novedosa que surge en relación al corpus de conocimiento existente y que luego se somete a la prueba empírica; una vez que se prueba algo, pasa a formar parte del acervo de conocimiento, de manera que

el proceso investigativo se inicia y concluye con las ideas y significados. La formación en el posgrado debe ser panorámica y rebasar los estrechos límites de un proyecto de investigación puntual.

b. Del conocimiento explícito hacia el conocimiento tácito

Anteriormente el conocimiento se identificaba con la capacidad de retener información y reproducirla; en el mundo moderno se busca la *performatividad*, es decir, la capacidad de producir resultados (Barnet, 2000). El conocimiento es hoy potencia para la acción, lo cual implica incidir sobre procesos complejos, enlazar el conocimiento explícito que se ha codificado mediante el lenguaje o ecuaciones, con la capacidad de tener *insights* y reconocer patrones en entornos complejos e inciertos. Con frecuencia este conocimiento debe responder contra reloj; casi nunca se encuentra explicitado, pues los expertos saben siempre más de lo que pueden expresar. Este conocimiento no codificado se denomina conocimiento tácito (Polanyi, 1966). La capacidad de actuar en ambientes complejos mediante *insights* correctos equivale a “aprender a ser” (Brown, 2006). El conocimiento explícito, toda vez que está codificado es inerte; en cambio, el conocimiento tácito es la parte viva y mudable. Pero el conocimiento explícito y el tácito no son compartimientos estancos; incesantemente uno se transforma en el otro. El conocimiento explícito se asimila dando lugar a patrones de respuesta tácitos, y el conocimiento tácito puede explicitarse mediante la investigación (Nonaka *et al.*, 2000).

El conocimiento tácito, embebido en las personas, constituye el proceso viviente mediante el cual se construye la disciplina; implica los criterios de verdad, las prioridades, los valores, la relevancia de las preguntas de investigación, los consensos y disensos, y los *insights* que hacen posible el proceso creativo dentro del campo mismo. Es tanto o más valioso que el conocimiento explícito.

Todo campo disciplinar posee conocimientos explícitos y tácitos interconectados, pero formar a las nuevas generaciones en un campo disciplinar requiere la mediación de los expertos organizados como tutores, pues los alumnos no pueden aprender los conocimientos de manera inmediata. A primera vista pareciera que el conocimiento explícito se puede asimilar mediante la lectura; no obstante, requiere de la interpretación para dotarlo de significados, y ello sólo se logra mediante el diálogo continuado con los expertos. El aprendizaje del conocimiento tácito que no se puede verbalizar se produce mediante el proceso de socialización, y se aprende mediante la convivencia con grupos de expertos y la incorporación creciente de los alumnos en las actividades del grupo. Desafortunadamente la vida académica pone el énfasis en el conocimiento explicitado en forma de publicaciones científicas, en detrimento del elemento vivo y mudable constituido por los expertos en la acción; además, frecuentemente limita la convivencia del alumno a un solo experto, que es el tutor. Una formación eficaz debe atender por igual la trasmisión de ambos tipos de conocimiento: explícito y tácito.

c. Sistemas educativos cerrados versus abiertos

Tradicionalmente la educación de posgrado en Latinoamérica ha surgido como una prolongación del pregrado; por ello, en algunos casos se ha centrado en cubrir un programa y revisar contenidos perfectamente delimitados. Los problemas son acotados por el profesor y las fuentes de información y la bibliografía son estáticas; así, el sistema educativo elimina la incertidumbre y busca un pensamiento convergente. Esta situación puede ser justificable en las etapas iniciales de los estudios de posgrado, cuando se pretende que los alumnos adquieran una base común, pero no puede ser el eje para desarrollar posgrados ubicados en la frontera del conocimiento. Incluso en el terreno de la investigación

se puede instrumentar una estrategia convergente; ello ocurre cuando los proyectos de investigación son dados en su totalidad por el profesor, reduciendo al alumno a la categoría de mano de obra, en detrimento de su desarrollo intelectual.

La sociedad actual demanda al posgrado desarrollar el pensamiento crítico, las perspectivas múltiples y la capacidad de generar ideas divergentes que van más allá de lo obvio y conocido. Para desarrollar estos atributos se utilizan los entornos de aprendizaje abiertos, en donde los alumnos contribuyen a construir los problemas: identifican, localizan, recuperan la bibliografía y la revisan críticamente; o bien postulan investigaciones para llenar los vacíos de conocimiento. En el nuevo modelo los alumnos interpretan y contextualizan el conocimiento, y visualizan la posibilidad de transferirlo a diferentes contextos. Ahora buscamos desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente; se aceptan la indeterminación y la incertidumbre (Hannafin *et al.*, 2000). Poner el acento en los ambientes de aprendizaje abiertos es una necesidad del posgrado actual para desarrollar individuos creativos e innovadores.

d. Formación impulsada por la oferta versus formación impulsada por la demanda

En el enfoque tradicional el profesor es la fuente del conocimiento. En este modelo los alumnos estudian lo que señala el profesor o postula el programa; aquí la formación es impulsada por la oferta de conocimiento. En el nuevo modelo el aprendizaje es impulsado por la demanda de conocimiento planteada por los problemas que se abordan. En el mundo actual el aprendizaje del proceso es tanto o más importante que el contenido. Los alumnos aprenden a organizar redes de colaboración, a comunicarse y transmitir sus puntos de vista, tanto de manera presencial como informática, y a navegar en el mundo de

la información para desarrollar la capacidad de contender con la complejidad, la incertidumbre y la indeterminación. Hoy se aprende creando, diseñando, probando y rebuscando. Con frecuencia los problemas conducen a realizar investigación original, la cual debe dar respuesta a las limitaciones del saber actual (Brown, 2006).

e. Tutoría unipersonal versus multitutoría

Los nuevos retos conducen a la necesidad de modificar la organización de la tutoría, transitando de la tutoría bipersonal (novato-experto) hacia una tutoría realizada por grupos de investigación interdisciplinarios. La sociedad del conocimiento demanda un cambio en la tutoría para articular la teoría con la práctica profesional, favorecer la multi y transdisciplina, incursionar en los problemas de la supercomplejidad y los sistemas no lineales, y favorecer el trabajo en equipo; por ello es conveniente desarrollar la tutoría colegiada (Janasz y Sullivan, 2004).

f. Formación jerarquizada versus colaborativa

La formación en el posgrado tradicional se encuentra altamente jerarquizada: el jefe de la línea de investigación dirige todo el trabajo y toma las decisiones importantes al margen de los alumnos. En el nuevo modelo se reconoce que alumnos y profesores son co-aprendices y la estructura organizativa es más horizontal y de colaboración; el trabajo en equipos de investigación es coordinada con la presencia de varias cabezas e incluso acepta un liderazgo rotativo en donde varios expertos son capaces de abordar ciertos problemas específicos y asumen un liderazgo temporal. En el proyecto de investigación complejo coexisten varios subproyectos complementarios, de carácter transdisciplinario, con un poder distribuido que acepta disensos y pensamiento creativo, divergente e innovador. En el Cuadro 2 se sintetizan los retos al proceso formativo.

Cuadro 2. Retos al proceso formativo en el posgrado

Enfoque tradicional	Nuevo enfoque
Centrado en la investigación	Centrado en la formación integral
Conocimiento explícito	Incluye el conocimiento tácito
Sistemas educativos cerrados	Favorece los sistemas educativos abiertos
Formación impulsada por la oferta	Formación impulsada por la demanda
Tutoría unipersonal	Multitutoría y trabajo en equipo
Organización jerarquizada	Organización colaborativa

Fuente: elaboración propia.

Estos retos también pueden ser utilizados como variables para generar indicadores, reactivos y criterios de evaluación que permitan orientar los procesos formativos del posgrado hacia un enfoque más moderno, pues un posgrado que otorga una formación integral, que desarrolla el conocimiento tácito, que opera sobre la base de ambientes abiertos, colaborativos, impulsados por la demanda y sustentados en la multitutoría, será superior a un programa que se circunscribe a realizar investigación puntual, se restringe al conocimiento explícito, tiene ambientes educativos cerrados impulsados por la oferta de los profesores, es altamente jerarquizado y opera con tutoría unipersonal. Aquí también se trata de un sistema anidado en el cual los atributos de orden superior incluyen a los de orden inferior; por ejemplo, la multitutoría incluye la tutoría individual.

CONCLUSIONES:

LA CALIDAD COMO PROCESO DE CAMBIO Y DESARROLLO CONTINUADO

Los actuales sistemas de la calidad en el posgrado se han centrado en la verificación de la estructura o de los insumos y con ello han evitado que se abran posgrados que carecen de lo mínimo necesario. No obstante, existe otro concepto de calidad mucho más dinámico, el cual pone el énfasis en los procesos y en la innovación; reconoce que los sistemas son

más que la suma de sus partes y que los niveles superiores generan información que no se encuentra en sus componentes aislados; y favorece construir organizaciones que aprenden y que se orientan a promover la originalidad e inventiva, constituyéndose en parte sustantiva de las capacidades de innovación de cada nación en la era del conocimiento.

En consecuencia, es indispensable avanzar en el desarrollo de nuevos sistemas de calidad y evaluación de posgrado, de segunda generación, capaces de orientar su desarrollo para hacerlo congruente con las nuevas realidades. No obstante lo anterior, debe reconocerse que los sistemas de acreditación existentes han logrado cierta mejora del posgrado, aunque se trata de un logro relativo, pues generalmente se limitan a valorar la infraestructura y con frecuencia tienen una orientación fordiana.

En la actualidad la palabra calidad puede tener diferentes significados. En general podemos afirmar que existen dos grandes enfoques de la calidad: el enfoque predominante en muchos aspectos de la vida social se ha derivado, de manera intuitiva, de los sistemas fabriles; a ello se le ha denominado calidad de tipo I, centrada en el cumplimiento de especificaciones. Efectivamente, existe una serie de actividades en la educación superior que pueden apearse a la calidad de tipo I, como son los procesos de ingreso, inscripciones, cumplimiento de requisitos, asignación de asignaturas y profesores, el establecimiento

de horarios y el registro escolar, la operación de los sistemas bibliotecarios, y el registro y contabilidad de los productos de investigación (Knight y Trowler, 2000). De esta forma, la calidad de tipo I puede ser aplicada a ciertos aspectos de la vida académica, pero cuando se pretende aplicar la calidad de este tipo a la totalidad del posgrado en la era del conocimiento, se obtienen efectos perversos. Existe otro tipo de calidad, concebida de manera

dinámica, que no se limita al cumplimiento de estándares, sino al desarrollo continuado y a la innovación (calidad de tipo II); este tipo genera espacios creativos, motiva confrontándonos con la complejidad, estableciendo énfasis en los procesos, construyendo sistemas abiertos que no responden linealmente. En el Cuadro 3 se puede apreciar una comparación entre las dos modalidades de la calidad.

Cuadro 3. Orientaciones de la calidad educativa

Calidad tipo I	Calidad tipo II
Eficiencia: magra y mezquina, una sola ruta debe ser seguida por todos.	Efectividad: genera espacios y redundancia, acepta múltiples trayectorias.
Énfasis en lo medible, típicamente resultados, enfoque eminentemente cuantitativo.	Énfasis en los procesos: acepta metodologías cualitativas y cuantitativas.
Encadena procedimientos secuenciales bien especificados, establecidos rigidamente.	Encadena metas bien ensayadas, dejando los procedimientos abiertos, sujetos a la innovación.
Acoplamiento estrecho: organización altamente jerarquizada y vertical, basada en la cultura de la desconfianza, división rígida del trabajo, unidisciplinariedad.	Acoplamiento laxo: organización horizontal, grupos de trabajo colaborativo, transdisciplinariedad y cultura de la confianza.
Cumplimiento estricto de lo establecido: los errores se castigan, se actúa como si todo fuese fácilmente predecible, se ignoran los riesgos y las respuestas no lineales.	Creatividad: los errores son necesarios para aprender, no todo puede ser predicho, se controlan anticipándolos y respondiendo en tiempo real.
Motivación extrínseca: por recompensas y castigos, en función del cumplimiento de estándares.	Motivación intrínseca, auto-actualización y satisfacción con el trabajo.
En la práctica, enfatiza el aprendizaje de un solo bucle: se corrigen los errores aparentes para mantener las teorías y paradigmas vigentes.	Indicios de aprendizaje de doble bucle: no sólo se corrigen errores, sino que se ajustan las teorías en uso, cambiando paradigmas.
Visión lineal del mundo social: conexiones causa-efecto directas y lineales; el todo es igual a la suma de las partes.	Visión compleja: las conexiones causa-efecto no son lineales, los atractores deforman las causas y las interacciones provocan efectos impredecibles; los sistemas presentan propiedades emergentes, el todo no es la mera suma de las partes.
Visión formal de la comunicación y la planeación, comunicación primordialmente unidireccional, de arriba hacia abajo.	Comunicación como construcción de significados, bidireccional; planeación lejana de lo formal.

Fuente: basado en Knight y Trowler, 2000.

En suma, la calidad de tipo I es propia del cumplimiento de estándares y procedimientos, mientras la calidad del tipo II es propia del desarrollo y la innovación. Recordemos que la calidad de tipo I y II son tipos ideales que nos permiten contrastar los extremos, ya que pueden existir modelos intermedios que

mezclan, en mayor o menor grado, componentes de ambas situaciones.

Con frecuencia se reduce la evaluación a la calidad de tipo I y se pretende aplicar sistemas de corte mecánico a la educación de posgrado, ignorando su carácter de innovación y generación de conocimiento; ello puede

producir graves efectos perversos, sobre todo cuando son aplicados por burocracias carentes de formación académica. En tales circunstancias la evaluación se convierte en un mero proceso de auditoría para verificar el cumplimiento de estándares fijos, que puede resultar profundamente disfuncional en la sociedad del conocimiento. La evaluación, en la época actual, debe concebirse como un proceso de evaluación-asesoría, en el cual el objetivo no es sólo identificar los programas de posgrado de calidad, seleccionando aquellos que cumplen con ciertos estándares, sino asistir al evaluado para contribuir al desarrollo continuado de la innovación (calidad) en la sociedad del conocimiento. Una cosa es seleccionar la calidad y otra construir la calidad en un mundo cambiante.

Los actuales procesos de la calidad aplicados en el posgrado se han enfocado primordialmente a verificar aspectos estructurales, como si se tratara de sistemas ubicados en entornos cuasiestables. Desafortunadamente, el modelo dominante nos ha inducido a ubicarnos en nuestra “área de confort”, de tal forma que la investigación tradicional y los modelos del posgrado y de evaluación fordistas se potencian mutuamente, generando un verdadero círculo vicioso para el posgrado latinoamericano. Es indispensable instrumentar un nuevo tipo de modelo del posgra-

do y evaluación que vaya más allá de evaluar los mínimos indispensables para operar un programa, que se sustente en un concepto dinámico de la calidad acorde con la sociedad del conocimiento, y que nos dé una nueva mirada, capaz de visualizar el potencial del posgrado para insertar al posgrado latinoamericano en los circuitos internacionales del conocimiento. Lo ideal es que los nuevos modelos de evaluación se construyan mediante un debate serio y responsable; esto implica la articulación del sistema de ciencia y tecnología con el sistema educativo, y debe ser utilizado por los actores (profesores, alumnos y responsables del posgrado), por las instituciones universitarias —mediante instrumentos de autoevaluación— y por agencias evaluadoras externas nacionales, por lo menos, aunque debiera también incluir a las internacionales. De esta manera se lograría enviar las señales correctas.

El primer paso es realizar una crítica profunda de la situación dominante. Tanto los que hemos denominado dilemas del posgrado, como los retos del proceso formativo pueden contribuir a construir variables e indicadores operacionalizables, orientados a construir modelos y sistemas de evaluación de segunda generación, capaces de orientar el posgrado para hacerlo más congruente con la sociedad del conocimiento.⁸

8 Para profundizar al respecto consúltese *Evaluación de programas de postgrado: guía de autoevaluación* (Abreu et al., 2009); se trata de un primer intento de impulsar un instrumento mixto que evalúe el cumplimiento de ciertas necesidades estructurales, complementado con una evaluación de segunda generación, que visualiza la capacidad del posgrado para asumir las exigencias de la sociedad del conocimiento. Está aún en periodo de prueba. En ese libro se intentó elaborar rúbricas para tasar programas de posgrados; incluye una parte cuantitativa ortodoxa y otra cualitativa, orientada de conformidad con las nuevas exigencias del posgrado. Puede consultarse en: http://www.auiop.org/images/stories/DATOS/PDF/2009/guia_autoevaluacion_web.pdf (consulta: 24 de julio de 2011).

REFERENCIAS

- ABREU, Luis Felipe, Víctor Cruz y Francisco Martos (2009), *Evaluación de programas de postgrado: guía de autoevaluación*, Salamanca, Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), en: http://www.auiop.org/images/stories/DATOS/PDF/2009/guia_autoevaluacion_web.pdf (consulta: 24 de julio de 2011).
- BARNETT, Ronald (2000), "University Knowledge in an Age of Supercomplexity", *Higher Education*, vol. 40, pp. 409-422.
- BENDER, Thomas (2006), "Expanding the Domain of History", en Chris Golde y George Walker (eds.), *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing stewards of the discipline. Carnegie essays on the doctorate*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 295-310.
- BOYER, Ernest (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton NJ, Princeton University Press, en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED326149.pdf> (consulta: 30 de abril de 2011).
- BRANSFORD, John, Ann Brown y Rodney Cocking (2000), *How People Learn: Brain, mind, experience, and school, expanded*, Washington, The National Academy Press.
- BROWN, John (2006), "Learning Environments for the 21st Century: Exploring the edge. Change", *The Magazine of Higher Learning*, vol. september/october, pp. 18-24.
- CORIAT, Benjamin (2008), *El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, México, Siglo XXI Editores.
- COSTA, Arthur y Rosemarie Liebmann (1997), "Toward Renaissance Curriculum", en Arthur Costa y Rosemarie Liebmann (eds.) *Envisioning Process as Content*, Thousand Oaks CA, Corwin Press, pp. 1-20.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2001), *Graduiertenkollegs: Research training groups*, Berlin, Deutsche Forschungsgemeinschaft, en: http://www.dfg.de/forschung/foerderung/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/download/grako_eng.pdf (consulta: 11 de mayo de 2008).
- EISNER, Elliot (1994), *The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- FOLLARI, Roberto-Agustín (2010), "El currículum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. I, núm. 2, pp. 20-32, en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/articulo/view/51/curriculum> (consulta: 14 de diciembre de 2010).
- GIBBONS, Michael (1998), *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, The World Bank, en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/5476641099079956815/Higher_ed_relevance_in_21st_century_En98.pdf (consulta: 30 de mayo de 2011).
- GIBBONS, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1994), *The New Production of Knowledge*, Londres, Sage.
- GOLDE, Chris (2006), "Preparing Stewards of the Discipline", en Chris Golde y George Walker (eds.), *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing stewards of the discipline. Carnegie essays on the doctorate*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 3-20.
- HANNAFIN, Michael, Susan Land y Kevin Oliver (2000), "Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos", en Charles Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Madrid, Santillana, Aula XXI, pp. 125-152.
- HIRSCHHORN, Larry (1986), *Beyond Mechanization: Work and technology in a postindustrial age*, Cambridge, MIT Press.
- JANASZ, Suzanne y Sherry E. Sullivan (2004), "Multiple Mentoring in Academe: Developing the professorial network", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, núm. 2, pp. 263-283.
- KELLOGG, Ronald (1995), *Cognitive Psychology*, Thousand Oaks, Sage.
- KNIGHT, Peter y Paul Trowler (2000), "Academic Work and Quality", *Quality in Higher Education*, vol. 6, núm. 2, pp. 109-114.
- LANE, Julia (2010), "Opinion: Let's make science metrics more scientific", *Nature*, vol. 464, pp. 488-489.
- MANATHUNGA, Catherine, Paul Lant y George Mellick (2006), "Imagining an Interdisciplinary Doctoral Pedagogy", *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 5, pp. 365-379.
- Massachusetts Institute of Technology (MIT) (2011), "The Third Revolution: The convergence of the life sciences, physical sciences, and engineering", en: <http://web.mit.edu/dc/Policy/MIT%20White%20Paper%20on%20Convergence.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2011).
- NONAKA, Ikujiro, Ryoko Toyama y Noburu Konno (2000), "SECI, Ba and Leadership: A unified model of dynamic knowledge creation", *Long Range Planning*, vol. 33, pp. 5-34.
- NOWOTNY, Helga, Peter Scott y Michael Gibbons (2001), *Rethinking Science: Power and the public in an age of uncertainty*, Cambridge, UK, Polity Press.
- NYQUIST, Jody y Bettina Woodford (2000), *Re-envisioning the Ph.D.: What concerns do we have?*, Washington, University of Washington/

- Pew Charitable Trusts, en: <http://www.grad.washington.edu/envision/PDF/Concerns-Brief.pdf> (consulta: 30 de abril de 2011).
- OECD (1997), *National Innovation Systems*, París, OECD.
- OHLSSON, Stellan (2011), *Deep Learning: How the mind overrides experience*, Nueva York, Cambridge University Press.
- POLANYI, Michael (1966), *The Tacit Dimension*, Gloucester, Mass, Peter Smith.
- PRIGOGINE, Ilya (1997), *The End of Certainty: Time, chaos and the new laws of nature*, Nueva York, The Free Press.
- ROLAND, Marie-Claude (2007), "Who is Responsible? Supervisors and institutions need to focus on training in the responsible conduct of research and change the culture in the laboratory", *European Molecular Biology Organization*, vol. 8, núm. 8, pp. 706- 711, en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1978077/> (consulta: 30 de abril de 2011).
- STEHR, Nico (1994), *Knowledge Societies*, Londres, Sage.
- STIGLITZ, Joseph (2003), *Globalization and its Discontents*, Nueva York, Norton.
- STIMPSON, Catharine (2006), "Words and Responsibilities: Graduate education and the humanities", en Cheis Golde y George Walker (eds.), *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing stewards of the discipline. Carnegie essays on the doctorate*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 390-416.
- STOKES, Donald (1997), *Pasteur's Quadrant: Basic science and technological innovation*, Washington, Brookings Institution Press.
- WENDLER, Cathy, Brent Bridgeman, Fred Cline, Catherine Millett, Joann Rock, Nathan Bell y Patricia McAllister (2010), *The Path Forward: The future of graduate education in the United States*, Princeton, NJ, Educational Testing Service, en: http://www.fgereport.org/rsc/pdf/CFGE_report.pdf (consulta: 30 de abril de 2011).
- WINNACKER, Ernst (2005), "Obtaining a Doctorate under Ideal Conditions in DFG Research Training Groups: Structured doctoral training programmes", en: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/forschung_beihefter_grako_060130_en.pdf (consulta: 30 de abril de 2011).

Programas educativos compensatorios en México

Problemas de equidad y de conocimiento

JESÚS AGUILAR NERY*

A partir de la *epistemología social* de Popkewitz, propongo una lectura en torno a dos problemáticas ligadas a los programas educativos compensatorios: una examina directamente cuestiones de representación y acceso de individuos y grupos a las prácticas educativas y sociales; la otra problemática está centrada en las normas y las diferencias imbricadas en la política educativa y en la investigación educativa de las últimas dos décadas, que dan por supuesto que los programas educativos compensatorios son una práctica para producir una sociedad inclusiva. Pretendo mostrar que hay un “doble gesto” en el reconocimiento de necesidades especiales y de poblaciones que requieren estrategias particulares para ser incluidas. Éste consiste en que el mismo sistema de argumentos que diferencia a los excluidos está formado por reglas, normas y valores, no dichos, de lo que es clasificado como “normal”, y que ambos son aspectos coexistentes de un mismo fenómeno, y no opuestos.

Based on Popkewitz's social epistemology, I propose a reading concerning two problems related to compensatory education programs: one directly examines issues of representation and access for individuals and groups to educational and social practices; the other problem focuses on norms and differences that have been incorporated in educational policy and in educational research over the last twenty years, which take for granted that compensatory education programs are a means of producing an inclusive society. I seek to show that there is a “double gesture” in recognizing special needs [persons] and groups that require particular strategies for inclusion. In this double gesture, the same system of arguments that differentiates excluded persons is made up by unwritten rules, standards, and values for what is classified as “normal,” and both are coexistent aspects of the same phenomenon, and not opposed.

Palabras clave

Educación compensatoria
Equidad educativa
Desigualdad social
Epistemología
Investigación educativa
Construcción de saberes

Keywords

Compensatory education
Educational equality
Social inequality
Epistemology
Educational research
Construction of knowledge

Recepción: 30 octubre de 2012 | Aceptación: 24 de enero de 2013

* Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Investigador asociado del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Doctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN). Miembro del SNI, nivel 1. Líneas de investigación: desigualdades escolares, política educativa en el nivel medio superior, educación y justicia social. Publicaciones recientes: (2014), “Una lectura del itinerario de las desigualdades educativas en Argentina desde el análisis conceptual del discurso, 1968-2008”, *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, vol. 3, pp. 57-77; (2013), “Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México 1971-2010”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVIII, núm. 59, pp. 1077-1101. CE: janery@unam.mx

INTRODUCCIÓN¹

De acuerdo con Dussel (2004), cada vez hay más señales de la necesidad de cuestionar los principios y los modos de razonamiento sobre “la escuela moderna”, ya que varios de ellos serían parte del problema antes que su solución. Las perspectivas críticas han mostrado que la escolaridad debe ser entendida como una práctica histórica que ha cristalizado en un marco institucional particular, contingente y en cierto modo arbitrario; este marco ha servido a múltiples propósitos, no necesariamente los proclamados por los sistemas escolares fraguados a partir de la segunda mitad del siglo XX, los cuales nos resultan tan familiares, tan “normales”. Más aún, diversos autores argumentan que incluso las nociones de “libertad” e “igualdad” han venido siendo redefinidas de tal forma que han llevado a la obediencia y a la exclusión social (Popkewitz, 1998, 2009; Tiramonti, 2001, entre otros). Por ello, cuestionar las causas de la extendida injusticia social y educativa probablemente deba comenzar por interrogar los “relatos sobre la inclusión”, es decir, la narrativa que sostiene que el crecimiento y el mejoramiento del sistema escolar moderno es la única manera de educar y democratizar las sociedades. Tal como observa Dussel (2004: 306), citando a Popkewitz, “la inclusión ha sido un proyecto político fundamental en sociedades que, paradójicamente, han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales”. Sin embargo, no se trata de menospreciar ni deslegitimar estas luchas, sino de la manera en que hemos concebido la inclusión, a menudo reducida sólo a la falta de acceso de ciertas poblaciones a la institución escolar (aquí resulta ilustrativo aludir a los programas compensatorios); poco o nada se dice de sus formas de participación ni del reconocimiento de sus singularidades y derechos, así como el doble gesto implícito

en la forma de pensar este fenómeno, o como diría Popkewitz, este “sistema de razón”.

Categorías como diferencia, desigualdad o exclusión, que a menudo se emplean para quien no posee hábitos de estudio adecuados o no cuenta con las habilidades y condiciones para el aprendizaje, parecen neutrales y hasta posibles de mejorar. Sin embargo, de acuerdo con Popkewitz (2006), poco se reconoce que las habilidades o disposiciones que impiden “la inclusión” son narrativas de aspectos culturales relacionados con aquello que el niño *debiera ser*. Desde otro ángulo lo antedicho proyecta temores acerca de las personas que no cumplen con ese deber ser, y con ese futuro planeado.

Como espero mostrar en este documento, hay un “doble gesto” en el fenómeno del reconocimiento de “necesidades especiales” y de poblaciones que requieren estrategias particulares para ser incluidas mediante los programas compensatorios; consiste en que el mismo sistema de argumentos que diferencia a tales poblaciones está construido por normas y valores no dichos, es decir, se omiten características que son valoradas negativamente u omitidas de lo que es clasificado como “normal” (Popkewitz, 2006; 2009).

De este modo, propongo realizar una exploración del discurso de la inclusión, asociado a la equidad educativa y traducido en la lógica de las políticas y programas educativos compensatorios, así como en cierta parte de la investigación educativa en México en las últimas dos décadas. Para realizar esta tarea, primero doy una apretada síntesis de la perspectiva de la “epistemología social” de Popkewitz, así como de las herramientas conceptuales y el material utilizado. Enseguida, contextualizo brevemente la oficialización de los programas compensatorios en México y sus objetivos. Posteriormente analizo los programas compensatorios como “problemas de equidad” y

1 El autor agradece a los evaluadores de la revista, quienes con sus comentarios y sugerencias enriquecieron el documento. A Maru Rodríguez por permitirle conocer su trabajo. Agradece también los comentarios a una versión previa presentada en el III Congreso Nacional de Ciencias Sociales (1 de marzo de 2012), realizado en la Ciudad de México. Los yerros y omisiones son exclusivamente del autor.

como “problemas de conocimiento”; abundaré en esta trama debido a que ha sido la menos abordada. Cierro el texto con algunas consideraciones finales del recorrido realizado.

SOBRE LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

En este trabajo seguiré ciertos planteamientos del investigador estadounidense Thomas Popkewitz, cuyo trabajo está emparentado con el pensamiento de Foucault, como lo reconoce él mismo. Sigo la tradición de “historizar”, esto es, “situar el conocimiento y [las] prácticas sociales en el contexto de las luchas [de] lo que clasifica, ordena y define los objetos del mundo” (Popkewitz, 2003: 176, nota 13). Tal tradición nuestro autor la denomina “epistemología social”, la cual contrasta con el historicismo de cuño norteamericano.² En otro texto, Popkewitz dirá que su epistemología social se preocupa por “cómo los sistemas de ideas construyen, configuran y coordinan la acción a través de las relaciones y el ordenamiento de los principios que establecen. En este sentido, el conocimiento es un campo de prácticas culturales que tienen consecuencias sociales” (2003: 155).

Si bien la epistemología social desafía al “historicismo”, le subyace una paradoja, a saber: el actor de aquél es “descentrado”, más precisamente, “reintroducido mediante una desestabilización de las condiciones que limitan e interiorizan la conciencia y sus principios de orden”. De ese modo, se crea una gama de posibilidades para la acción a través de la dislocación de los principios de ordenamiento que definen nuestras subjetividades; es decir, se establecen “reglas de verdad”, contingentes, históricas y abiertas a la crítica (Popkewitz, 2003).

El investigador estadounidense ha “historizado” los patrones de pensamiento de la

“reforma escolar” estadounidense, la formación de ciudadanía y el aporte que aquí nos interesa: las prácticas de inclusión/exclusión, entre otros temas. En este sentido, entendemos los programas compensatorios impulsados en México, especialmente desde la última década del siglo XX, como dispositivos remediales enfocados en la permanencia —y se sobreentiende que en la inclusión— del alumnado de la escolaridad básica, principalmente. Para dar cuenta de la inclusión/exclusión nuestro autor alude a una doble lectura de dos “problemáticas” involucradas: una “problemática de la equidad” y otra “problemática del conocimiento”.

Popkewitz habla de *problemática* “para llamar la atención sobre el conjunto de normas y estándares que ordenan aquello que es nombrado, visto, sentido y realizado para rectificar el problema de la exclusión social” (2006: 3). Desde esta perspectiva, la investigación se interroga acerca de quién se beneficia y a quién se perjudica, según el funcionamiento de los sistemas escolares, a través de la evaluación, el currículo, las prácticas de financiamiento, de recursos escolares, etc. Por lo tanto, la equidad como problema implica la inclusión y el aumento de la representación y el acceso de los individuos y los grupos perjudicados. Así, la inclusión y la exclusión se ven como categorías singulares y contrapuestas.

La perspectiva de la problemática de la equidad es un tratamiento parcial que debemos complementar, de acuerdo con Popkewitz, con lo que denomina la *problemática del conocimiento*, la cual “se ocupa de las reglas históricamente incorporadas que hacen posible la representación, y que ésta sea razonable para la acción” (Popkewitz y Lindblad 2005: 142). En otras palabras, la problemática del conocimiento se ocupa del conocimiento como práctica material (no

² La tradición historicista está centrada en el actor y en los acontecimientos del mundo como la última causa del cambio social, e incluso desprende que sin el actor se produce un mundo indeterminado que no tiene posibilidad de cambio. En contraste, a Popkewitz le interesa situar el conocimiento y las prácticas sociales como centro de dicho cambio, esto es, considera “el razonamiento y los principios que fabrican a los actores [como] los agentes del cambio” (2003: 155).

sólo en términos de ideas y conceptos), sobre “cómo los sistemas de razón generan históricamente principios de diferenciación y división, a través de los cuales se construyen las representaciones de los actores y las normas de acción” (Popkewitz y Lindblad 2005: 144).

En ese sentido, al enfocarse en cómo la razón hace que el actor esté representado en la problemática de la equidad, y cómo ésta es determinada históricamente, las categorías y clasificaciones de los programas compensatorios y de la escolaridad funcionan como mapas que identifican aquello que es importante para prestar atención; es decir, un mapa que mediante distinciones y categorías, diferencia y divide a los objetos sobre los que se reflexiona y que orientan la acción. Se trata de “mapas” que no sólo ubican lo que hay “dentro” de la razón (por ejemplo, cualidades y disposiciones que el docente tiene que identificar, desarrollar y mantener en la enseñanza), sino que también “dicen” —por omisión— lo que está “fuera” de la razón (Popkewitz y Lindblad, 2005). Popkewitz da como ejemplo el pensar en un niño como un “sujeto que resuelve problemas” (2006: 4); ello implica crear un mapa mental acerca de qué es importante para diferenciar en su expresión oral o en sus actividades. Siguiendo con este ejemplo, el mapa del niño implica distinguir y prestar atención a ciertas cualidades, y no a otras.

En breve, buscaré abordar la problemática de la equidad y del conocimiento implicada en los programas compensatorios en México iniciados en la última década del siglo XX. Para ello se consultó material que ha descrito y evaluado estos fenómenos, tanto en el ámbito oficial como académico: planes educativos nacionales, así como una reducida parte (no representativa, sí significativa) de la investigación educativa nacional que discute las desigualdades educativas, ya que es en ese marco que se han configurado. Con ello se busca contribuir a “historizar” dichos programas, como un dispositivo construido para enfrentar las desigualdades en la escolarización

de ciertas poblaciones en el nivel básico en México, mismos que al mismo tiempo que han generado cierta inclusión, también han propiciado exclusiones.

Antes de abordar el cometido principal, vale la pena una breve síntesis de las condiciones de posibilidad en la que surgen los discursos sobre los programas y las políticas compensatorias en el país, así como los rasgos principales de los mismos, que servirán de marco para el análisis posterior.

LA SEDIMENTACIÓN DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS Y LA EQUIDAD EN MÉXICO

A principios de 1990, empiezan a ser protagonistas en Latinoamérica nuevas formas de entender el papel de la educación en general, de manera que quedan al centro argumentos que hablan de la “transformación de las estructuras productivas” unidos a una “progresiva equidad social”, articulados a través de ideas como la expansión del conocimiento, asociado al progreso de las tecnologías de información y comunicación, así como al “desarrollo de la capacidad de aprender a aprender”, en un marco de adecuación institucional permanente. Estas ideas quedaron sintetizadas en un eslogan que fue título de un libro: “la educación y el conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL, 1992). Ello tuvo como antecedente más importante la reunión de 1990, llamada “Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia), impulsada por organismos internacionales. Sin embargo, en el marco del modelo neoliberal latinoamericano, la propuesta de sostener la equidad como objetivo estratégico, junto con la competitividad económica, no se tradujo en proposiciones operativas concretas. Más aún, hubo “una disminución de las tasas de crecimiento económico y de incremento de la productividad, así como una distribución más desigual de los ingresos” (Torres y Tenti, 2000: 5).

Las reformas educativas de los años noventa se enmarcaron en procesos de reforma de los Estados latinoamericanos, en sintonía con los esquemas de políticas dominantes tendientes a la liberalización y la “competitividad”; con ello se buscaba hacer del mercado el eje de la estructura societal. En dicho marco, la lógica de la focalización para “el combate a la pobreza” se hizo presente en los programas de todas las áreas sociales de la región debido al agravamiento de la situación social y económica, y se dio paso a los programas compensatorios orientados por “principios de discriminación positiva a favor de los sectores más pobres” (IIEP, 2002: 85).

En México, como parte de la “transición” de los años noventa hubo cambios que convergieron con los movimientos internacionales y que reestructuraron el sistema educativo nacional. Por una parte, la firma en 1992 del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), entre el gobierno y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dio origen a varias “políticas de Estado”.³ En tal marco, el rezago o “atraso educativo” ocupó gran espacio en el diagnóstico del ANMEB y ratificó la política de atención para “zonas desfavorecidas”, o en situación educativa “crítica”, que ya marcaba el plan educativo nacional de 1989 (Chávez y Ramírez, 2006). En el ANMEB se observan las primeras huellas tendientes a sedimentar el discurso de la compensación en el campo educativo. Ahí se aludió explícitamente al papel de la SEP en su “función compensatoria entre estados y regiones”, especialmente destinando más “recursos a aquellas entidades con limitaciones y carencias más acusadas”. Asimismo, se planteaba diseñar

y ejecutar “programas especiales que permitan elevar los niveles educativos en las zonas desfavorecidas o en aquéllas cuya situación educativa es crítica”. Tales programas buscarían mejorar “la eficiencia terminal de la educación primaria y reducir el analfabetismo en las zonas y entre los grupos de mayor atraso educativo” (DOF, 1992: 8).

Por otra parte, la política de fomento a la equidad educativa alcanzó rango jurídico nacional con la nueva Ley General de Educación (1993), que dedicó todo un capítulo al tema. En dicha Ley el Estado se comprometió con la reducción de las desigualdades educativas, encauzándolas por medio de programas compensatorios; asimismo, ese mismo año se modificó el artículo 3º constitucional para aumentar los años de educación obligatoria, que pasaron de seis a nueve años.⁴

Cabe destacar que los programas compensatorios no iniciaron en los años noventa, pues al menos desde la década de los setenta se hablaba de ellos en la investigación educativa mexicana, sobre todo del vecino país del norte (Estados Unidos) (Guzmán y Schmelkes, 1973; Muñoz *et al.*, 1979, entre otros). De cualquier modo, desde entonces se les consideraba como un dispositivo preventivo y/o remedial para enfrentar el “rezago educativo” de ciertos sectores de la población. Si bien puede decirse que han cambiado en sus denominaciones y modos de intervención, incluso en sus formas de conceptualizarse, a partir de la última década del siglo XX se observa como el dispositivo oficial más importante para “igualar” o hacer más “equiparable” cierta distribución educativa, ya sea mediante insumos o diseños escolares alternativos (SEP, 1995; Weiss, 2002). El desarrollo de tales programas sucedió entre

3 De acuerdo con Latapí (2004: 48), una política de Estado se caracteriza por su “continuidad a través del tiempo y de los cambios de gobierno”. En el caso del ANMEB Latapí alude a cuatro políticas de Estado ligadas a él: 1) la descentralización de la enseñanza básica; 2) la renovación curricular y la producción de materiales y libros de texto; 3) las reformas al magisterio; y 4) la participación social en la educación.

4 En 2002 se aumentó la obligatoriedad de tres años de “preescolar”, pretendiendo universalizarlo en 2009, pero no se ha conseguido; a ello se añadió el reciente incremento de la obligatoriedad —a partir del ciclo escolar 2012-2013— de tres años de escolaridad media superior, cuya universalización se proyectó para el ciclo 2021-2022. Se pueden consultar los cambios al artículo 3º y al resto de la Constitución en la página de la Cámara de Diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm (consulta: 27 de noviembre de 2014).

las décadas setenta y ochenta, pero en los años noventa podemos decir que se sedimentaron conceptualmente como parte de las políticas educativas, pues entre otras razones adquirieron rango constitucional en los artículos 34 y 35 de la Ley de 1993, dentro del apartado sobre “equidad”.

LOS OBJETIVOS Y METAS DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS

El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)⁵ marcó, en 1991, el arranque oficial de los programas compensatorios en México mediante el aporte financiero federal y un crédito del Banco Mundial. Los objetivos generales del PARE fueron: 1) propiciar la equidad en el acceso y la permanencia de los alumnos de educación primaria, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de cada individuo; 2) incrementar los niveles de aprendizaje y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en aquellas regiones con bajos índices educacionales y en grupos con condiciones sociales y económicas en desventaja; 3) apoyar con recursos complementarios a los gobiernos de las entidades federativas con mayores rezagos educativos; y 4) fortalecer la organización y la capacidad de administración educativa (SEP, 1995).

Según Arzate (2011), un antecedente inmediato del PARE y de los programas de lucha contra la pobreza extrema fue el Programa Nacional de Solidaridad, donde destacan dos subprogramas: “Niños en Solidaridad” y “Escuela Digna”. Ambos tuvieron cobertura nacional entre 1988 y 1994, y en 1997 se convirtieron en parte de los “componentes” del Programa de Educación Salud y Educación

(PROGRESA), el cual en 2002 fue denominado “Desarrollo Humano Oportunidades”, vigente hasta 2012.

Interesa hacer notar que el universo de atención de los programas sociales citados ha tenido gran coincidencia con el de los programas educativos compensatorios, aunque cabe reconocer que no son lo mismo y guardan entre ellos tanto semejanzas como diferencias. Me interesa destacar lo común de tales dispositivos, en especial la lógica focalizada de atención en ciertas poblaciones y su expectativa de que la escolarización es, *per se*, inclusiva. Así, el PROGRESA, en materia educativa, tuvo como objetivo apoyar la asistencia y permanencia en la escuela de los niños y los adolescentes de sectores pobres, particularmente los de zonas rurales marginadas; Oportunidades mantuvo los componentes de su antecesor, pero extendió su cobertura al bachillerato mediante becas para los estudiantes y amplió su radio de acción a zonas urbanas marginadas; el componente educativo de estos programas ha sido administrado por la Unidad de Programas Compensatorios del CONAFE desde su puesta en marcha (Chávez y Ramírez, 2006).⁶

La razón de ser de la compensación educativa en México ha sido el abatimiento del “rezago educativo”, significativo incluido en todas las denominaciones de estos programas hasta 2012. De acuerdo con Chávez y Ramírez (2006), en sus distintas versiones, este combate ha abarcado dos grandes objetivos: a) la búsqueda de equidad en el acceso y la permanencia, es decir, la inclusión en la educación básica obligatoria, principalmente; y b) el incremento en los niveles de aprendizaje mediante el mejoramiento de la calidad de la enseñanza;

5 Este primer programa compensatorio comenzó su operación durante el ciclo escolar 1991-1992, desde las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública, luego pasó al CONAFE. El PARE fue el primer programa de amplio alcance para combatir el rezago en la educación primaria; se dirigió a las entidades con los más altos índices de pobreza y los más bajos índices de eficiencia escolar: Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo (SEP, 1995; Chávez y Ramírez, 2006).

6 Chávez y Ramírez (2006), apuntan semejanzas entre el PARE y el programa Escuelas en Solidaridad (de 1992), del sexenio salinista (1988-1994), en especial en la definición —explícita o implícita— de los criterios generales de su diseño, entre otros, la atención de los sectores de “población más pobres” del país, mediante una atención “focalizada”, no “universalista”; ambos programas consideran a la educación como mecanismo fundamental para superar la pobreza intergeneracional, aunque en los dos casos se sugiera que el “éxito escolar” dependía también de factores socioeconómicos.

aunque se ha reconocido más la realización de lo primero que de lo segundo (Muñoz Izquierdo, 1995; OCE, 1999; Weiss, 2002).

Se pueden mencionar otros tres rasgos comunes a los programas compensatorios mexicanos, que comparten con los realizados en Latinoamérica desde los años noventa: 1) son parte constitutiva de las reformas educativas realizadas en la región ante el incremento de la pobreza y la desigualdad; 2) estimularon proyectos locales (mediante diversas estrategias de focalización), como parte de la meta descentralizadora presente en todas las reformas nacionales; y 3) pretendieron desarrollar la participación de los beneficiarios de estos programas en su diseño y gestión, pero lo consiguieron sólo parcialmente o no lo hicieron (IPE, 2002). De este modo, tales programas han estado dirigidos hacia localidades con “bajos índices de desarrollo socioeconómico y educativo”, o poblaciones en “pobreza extrema” o “en riesgo”, como a menudo se les ha identificado.

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS COMO RESPUESTAS A LA “PROBLEMÁTICA DE LA EQUIDAD”

En términos generales, los objetivos, los componentes y la estrategia de intervención de los programas compensatorios se han mantenido a lo largo de más de dos décadas, aunque paulatinamente se han incorporado cambios; el más evidente es la extensión de la cobertura, y en menor medida, los criterios para seleccionar “beneficiarios” —el procedimiento de focalización— así como en el contenido y la operacionalización específica (Chávez y Ramírez, 2006).

Así, en el *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, en su diagnóstico, se aconsejaba: “concentrar prioritariamente los esfuerzos en las zonas urbanas marginadas, en la población rural y en la indígena” (PEF, 1989:

9). En el mismo sentido encontramos al PARE, así como sus versiones posteriores, a través de las cuales se canalizaron recursos en aspectos materiales (infraestructura física, materiales didácticos) y no materiales (especialmente capacitación de agentes educativos escolares) de la educación primaria rural (Torres y Tenti, 2000; Chávez y Ramírez, 2006). Por su parte, en el PROGRESA se anotaba que, “es imperativo que se orienten eficazmente a los hogares en pobreza extrema en las regiones marginadas del país... para asegurar una clara focalización de sus acciones” (citado por Boltvinik, 2000: s/p). Finalmente, en los planteamientos del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, se anotaba que: “La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables” (SEP, 2007: 10).

Siguiendo con Popkewitz y Lindblad (2005), el análisis de los programas compensatorios alude explícitamente a la “inclusión educativa”. Esto lo podemos observar en el tejido de una serie de categorías; en mi caso distingo tres conjuntos en los documentos revisados:⁷ 1) la *inclusión económica*, comprendida en dos sentidos: a) se demanda una distribución equitativa del presupuesto en la escala federal, estatal, municipal y entre los distintos niveles educativos y sectores sociales; b) en términos de los potenciales beneficios de la educación para que los sujetos se inserten en el mercado de trabajo, donde suelen entroncar temas de clases sociales y estratificación. 2) La *inclusión cultural*, relacionada principalmente con el acceso de las mujeres y niñas, y los grupos étnicos y religiosos a las escuelas. 3) Propiamente la *inclusión al sistema escolar* de niños y adultos, que adquiriría al menos dos variantes: a) la *inclusión geográfica* debido a la dispersión de la población; y b) dado el énfasis sobre los resultados escolares en la mayoría de textos (más que en el ingreso y la

⁷ Mi identificación de categorías difiere de Popkewitz y Lindblad en dos puntos: a) mi tercera categoría —la de inclusión educativa— la dan por supuesta; b) ellos identifican “la inclusión de los discapacitados”, cuya categoría ubico muy tangencialmente en la muestra de estudios seleccionada.

permanencia), la inclusión se observa como *el efectivo tránsito* de los sujetos por el sistema escolar y su correspondiente credencialización.

Veamos algunos ejemplos académicos y oficiales donde se teje la inclusión en relación con las tres categorías anunciadas, teniendo en cuenta que suelen presentarse mezcladas en los textos, sobre todo en los que pretenden abarcar todas las dimensiones de la desigualdad, tales como planes o diagnósticos nacionales.

El artículo 34 de la Ley General de Educación (1993) explicitaba que:

...el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

Los trabajos, entre otros, de Martínez Rizo (2002) y Bracho (2002) claramente dan cuenta de la descripción de los incluidos y los excluidos a nivel nacional en relación con la entidad federativa de residencia o con los grupos de edad y el género, entre otras variables. Otro ejemplo es el texto de Mier y Rabell (2002), quienes miden la evolución de las desigualdades en la terminación de la primaria y el ingreso a secundaria de los niños mexicanos entre 1960 y 2000, enfocando tres tipos de desigualdades: por condición rural o urbana de la localidad de residencia, por sexo y por condición de hablante de un idioma indígena. Asimismo, el INEE, en su informe de 2007 sobre escuelas indígenas, educación comunitaria y telesecundaria, afirma que la desigualdad “es el sello distintivo” del sistema educativo mexicano, y que dicha desigualdad “se presenta en las oportunidades de acceso, en las trayectorias

escolares, en los resultados de aprendizaje y, de igual forma, en las condiciones en las cuales se ofrece el servicio educativo a diferentes sectores de la sociedad” (2007: 17). Se dice también que el sistema escolar debe ofrecer educación a una población profundamente desigual, debido a las características socioeconómicas de los alumnos, las condiciones escolares, o ambas.

Este rápido esbozo de la problemática de la equidad resulta dominante en los estudios nacionales. La mayoría parte del supuesto de que la correcta mezcla de políticas puede producir una sociedad totalmente inclusiva sin —al menos teóricamente— exclusión e inequidades, tales como las definidas por clase, género o etnia. Así, la investigación y las políticas educativas tratan a la inclusión y la exclusión como entidades separadas, y se proponen a menudo, como salidas adecuadas, teorías liberales o neomarxistas de la desigualdad y la estratificación social, aunque con agendas diferentes (Popkewitz y Lindblad, 2005).

De acuerdo con Popkewitz y Lindblad (2005), en los documentos citados la “problemática de la equidad” conceptualiza al Estado como un actor “soberano”, capaz de modular la inclusión de los grupos analizados bajo las categorías de género, etnia o clase, etc., mediante prácticas legales y administrativas. Sin embargo, debemos cuestionar tal lógica, pues podemos ilustrar las sombras que han acompañado, por ejemplo, la atención a los grupos étnicos, ya que desde los años sesenta el gobierno reconocía su falta de acceso a las escuelas nacionales (Latapí, 1964; Muñoz *et al.*, 1979). Entonces se establecieron políticas y programas escolares, capacitación profesional, así como “escuelas indígenas”, para incrementar la participación de los grupos étnicos mexicanos en el sistema escolar. Sin embargo, hasta hoy, los propios datos oficiales muestran que han sido insuficientes y poco pertinentes —en términos culturales— a sus necesidades y aspiraciones.

Sin embargo, Popkewitz, al referirse a la “problemática de la equidad”, critica los

esquemas de intervención social para modificar las condiciones sociales y a las personas, ya que en ello subyace una suposición de la investigación, la cual “postula que, una vez que los factores y sus mecanismos de inequidad se empiecen a vislumbrar, es posible que las políticas y programa más eficientes generen progreso”. Tal observación, sostiene el investigador, desconoce los límites de la investigación y de la planificación “para emancipar el futuro” (2009: 198-199).⁸

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS COMO “PROBLEMÁTICA DE CONOCIMIENTO”

Popkewitz y Lindblad anotan que la problemática del conocimiento se centra en “cómo los sistemas de razón producen las subjetividades que luego normalizan ciertas características y capacidades del individuo” (2005: 145). Esto sugiere repensar las formas conceptuales que utilizamos para organizar la investigación, pues no se trata de sólo sumar la problemática de la equidad y del conocimiento, sino de relacionar campos de interacción sobre los principios de inclusiones y exclusiones; estos principios, a su vez, están ligados con aspectos culturales acerca de quién es y quién debería ser el niño en cada contexto particular; con la dualidad de la expectativa del niño educado y el temor al niño no educado; y con la planificación (científica) del futuro y los temores del presente.

Una línea superadora de las críticas a las políticas y los programas compensatorios educativos sugiere pensar nuevas formas de inclusión “integral” y la necesidad de pensar mecanismos e instituciones que eviten cristalizar las injusticias permanentemente. Se habla entonces de dar mejor formación docente y directiva a los sectores más pobres, más

tiempo y mejores espacios y materiales, reducir progresivamente las desigualdades en los resultados a través de una oferta diferenciada según las necesidades de los alumnos, etc. (SEP, 2007; INEE, 2007; López, 2008). La visión integral probablemente sea una alternativa, pero no debe descuidarse la sombra que está implícita en toda política inclusiva: generan a su vez nuevas exclusiones en el mismo ejercicio de su realización. Abundo al respecto en lo que sigue.

A continuación exploro cómo las categorías y clasificaciones que subyacen en las políticas compensatorias en general, y en la escolaridad en particular, funcionan como mapas que diferencian y dan relevancia a ciertos puntos (y no otros) al “sistema de razón” que le da sustento. Las categorías identifican aquello que es importante para prestar atención, y permiten “mapear” distinciones de ciertos senderos y ocultar otros, esto es, lo que queda “fuera” de la razón (Popkewitz, 2006).

Lo anterior plantea cuestiones sobre la forma de construir el conocimiento de los programas compensatorios. Abordo, entonces, cuatro conjuntos de tramas asociadas donde se observa el sistema de razón que narra una “historización” de los programas compensatorios. Se parte de la hipótesis de que la inclusión/exclusión es un solo concepto, una relación conceptual tensa, y no una oposición, como la problemática de la equidad lo ha sostenido de modo dominante, tanto en los discursos oficiales como la mayoría de académicos: a) los programas compensatorios como un doble gesto de inclusión/exclusión; b) el silenciado estándar de la exclusión; c) esperanza y temor al niño no-educado y a las poblaciones peligrosas; y d) la planificación del futuro: creando exclusión mediante la inclusión.

⁸ En la mayoría de sus textos Popkewitz toma distancia de las vertientes críticas de base hegeliana, ya que las considera como potencialmente peligrosas para la democracia, por la suposición progresista de la ciencia y por la escasa justificación histórica que la sustenta; es decir, según él es fácil evocar ejemplos donde los intelectuales, como expertos al servicio del ideal democrático, a menudo caen en suficientes contradicciones como para hacerlos sospechosos, tanto de su arrogancia profética como de su asignación como oráculos (2003).

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS COMO UN DOBLE GESTO DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN

A menudo se dice, ante todo en el discurso oficial, que los programas compensatorios son un dispositivo para combatir las desigualdades escolares, un dispositivo de inclusión educativa. Sin embargo, también se han reconocido, especialmente en el ámbito académico, las limitaciones relacionadas con el sesgo “materialista”, así como su perspectiva focalizada, que entra en tensión con una perspectiva más integral de la problemática de las desigualdades; lo antedicho claramente apunta hacia una sombra de exclusión. De acuerdo con Duschatzky y Redondo (2000: 124), con la perspectiva focalizada como modalidad de “inclusión” se confiesa la exclusión (por omisión), es decir, “el fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema educativo moderno”; asimismo, quiebra el imaginario de la educación pública y se constituye en un poderoso dispositivo de regulación social.⁹

Desde otro ángulo, la focalización en las escuelas y en los alumnos “más pobres” promovida por las políticas compensatorias supone una individualización de la pobreza y con ello el riesgo de estigmatización, ya que sus destinatarios son interpelados en su condición de “pobres”, es decir, por lo que “no son”, por lo que “no tienen”, más que en su condición de ciudadanos (Duschatzky y Redondo, 2000); es decir, la focalización tiene efectos sobre las subjetividades y las identidades sociales que si de cierta manera o nivel consiguen incluir,

en otro momento y/o nivel propician nuevas exclusiones (Kaplan y García, 2006). Se instala sobre los pobres cierta idea de “déficit cultural”, que a menudo el discurso gubernamental manipula mediante una “lógica de inducción” para que cada individuo pobre emule a los de clases medias o altas; asimismo, se (re)producen relaciones socio-políticas características del corporativismo y el clientelismo político (Rambla, 2006). Esto trae como consecuencia que, en lugar de favorecer a los beneficiarios de estas políticas, se les perjudica.

Podemos observar también el doble pliegue de la inclusión/exclusión de los programas compensatorios en el campo educativo en las categorías que se han formulado en relación con la clase, el estatus socioeconómico, o con la ubicación geográfica, las cuales fueron privilegiadas entre los años sesenta y ochenta del siglo XX (Aguilar, 2011); a estas categorías se sumaron, entre los años ochenta y noventa, la etnicidad (o según la literatura anglosajona, “la raza”), y el género (a menudo tratado como sexo); y más recientemente se han añadido otras categorías: discapacidad o necesidades educativas especiales, migrantes, jefas de familia, madres adolescentes, etc. En otras palabras, a medida que se han identificado ciertos grupos o categorías de poblaciones con miras a su inclusión, se han desprendido otros nuevos. Un ejemplo es el caso del “género”, que se abrió paso entre los años ochenta y se sedimentó durante la década del noventa del siglo XX, desplazando a la categoría de “sexo”, identificada desde los años setenta, y que permanece hasta nuestros días; durante los noventa el género se desdobló en grupos

9 Otra lectura crítica de la focalización es que a pesar de reconocer la supuesta transitoriedad de los programas compensatorios en el sector educativo, de hecho ha sido la estrategia gubernamental mexicana a lo largo de más de dos décadas y no se vislumbra que decline en el corto plazo, como lo apuntó el programa educativo calderonista (SEP, 2007). Tales programas han funcionado más para administrar recursos mínimos por parte del Estado, esto es, se han convertido en herramientas técnicas para administrar la pobreza, que es cada vez más generalizada (Arzate, 2011). Con ello el término “focalización” deja de tener sentido, pues según datos del CONEVAL (2011), en 2008, cerca de 45 por ciento de la población mexicana vivía en “pobreza multidimensional” (a secas); es decir, había 47.2 millones de personas con carencias en al menos uno de los siguientes rubros: educación, salud, seguridad social, calidad de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y alimentación (carencias sociales), y un ingreso inferior a la línea de bienestar económico. Por esta sola razón resulta cuestionable la estrategia focalizadora; además, sus críticos han insistido en los elevados “costos de transacción”, así como los altos costos sociales de sus “errores de exclusión” (Boltvinik, 2010).

como madres adolescentes, mujeres indígenas, jefas de familia, niñas en situación de calle, etc. Es decir, a medida que emergió una categoría de población para incluir en el sistema escolar, posteriormente se fueron diferenciando nuevos grupos o individuos reconocidos como excluidos.

De acuerdo con Popkewitz (1998; 2003), debemos reconocer los “efectos de poder” que han implicado las categorías y usos de la investigación educativa; esto en relación con los conocimientos generados con la “gobernanación” de las poblaciones consideradas “desiguales” de parte de los gobiernos y los Estados a lo largo de la historia. Entre los principales mecanismos de dicha gobernación podemos citar las estadísticas, las cuales incorporan una causalidad práctica que es producto de la relación de orden entre sus categorías (un estándar y sus desviaciones). Asimismo, las estadísticas construyen “clases de personas, inventarios o perfiles de las personas que pueden ser gestionados”. Tales “clases de personas” producen biografías que no sólo acompañan a los grupos, sino que establecen la gobernabilidad de la acción individual y de su participación. En breve: “La fabricación de clases de personas y biografías es una práctica de gobierno en la construcción de inclusión/exclusión” (Popkewitz y Lindblad, 2001: 126, traducción propia).

LA ESCOLARIZACIÓN COMO PROMESA SOBRE EL NIÑO DEL FUTURO Y EL TEMOR SOBRE “EL NIÑO NO EDUCADO”

Las expresiones que generalizan compromisos públicos encarnados en los programas compensatorios, tendientes a encaminar y reparar las condiciones provocadas por la pobreza, la discriminación y el fracaso escolar, se establecen mediante sistemas comparativos de reconocimiento y diferencia. La cualidad comparativa está expresada en la yuxtaposición de expresiones tales como “*todos los niños pueden aprender*” y “*nadie debe*

ser excluido”. Ambas encarnan un *continuum* de valores que normalizan las cualidades y las características del niño (Popkewitz, 2006).

Un ejemplo ilustrativo al respecto lo encontramos en el plan educativo del gobierno foxista, en el objetivo estratégico ligado a la calidad y el logro educativo, donde se propusieron: “Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena” (SEP, 2001: 129).

De este modo, la frase *todos los niños y jóvenes* actúa como un compromiso hacia un sistema equitativo. Ese *todos* personifica aspectos culturales tácitos acerca de las cualidades y características de un niño que parecen universales (es ahistórico y descontextualizado). Es tácito porque ese *todos* aparece en los discursos oficiales y de la investigación como si todos supieran a qué niño se alude. De hecho, cuando se habla de ese niño *universal* se alude (por omisión) también al niño que no alcanza las expectativas y logros: es el niño “en riesgo” o el excluido, el cual es objeto de intervención de los programas compensatorios por no ser como el niño universalizado, más precisamente, “normalizado” (Popkewitz, 2006).

Es posible considerar la esperanza y el temor en la política educativa y en la investigación educativa, en relación con los programas compensatorios y la equidad, al considerar narrativas acerca del éxito o el fracaso escolar. Con frecuencia, en ambos registros discursivos el niño que fracasa, el excluido, es el “pobre”, el indígena, quien no está motivado o quien no cuenta con la estructura familiar que le proporcione las herramientas necesarias para el desarrollo y el crecimiento. Por ejemplo, el Plan Nacional de Educación 2001-2006 se propuso, en su objetivo 1.3.1 sobre *justicia educativa y equidad*: “Canalizar recursos proporcionalmente superiores, con base en la inversión por alumno, a la población en

condiciones de desventaja y en riesgo de fracaso escolar, para compensar las desigualdades sociales y regionales, para atender la diversidad cultural y lingüística y avanzar hacia la justicia educativa” (SEP, 2001: 130).

Palabras como pobres “en desventaja” y “en riesgo” pueden ser consideradas para comparar entre lo que está bien y es inclusivo, pero al mismo tiempo instauran lo que no es valorado y debe ser cambiado y, por lo tanto, excluido. Siguiendo a Popkewitz, hay normas tácitas acerca de las cualidades que valoran la etnia, la condición social y la motivación, etc., que se pretenden incluir. La dualidad está instalada en los discursos de la enseñanza y la compensación construyendo un *continuum* de valores que comparan, dividen y simultáneamente excluyen tanto como incluyen.

De hecho, con la puesta en marcha de los programas compensatorios se fue filtrando, a través de sutiles mecanismos, que el alumno “pobre” se instituyera como una identidad fija y homogénea. Como si ser pobre fuese la cualidad más relevante de los alumnos, como si se definieran casi exclusiva y excluyentemente por su condición social de origen. De este modo se instaló cierta idea de “déficit cultural” y cierto fatalismo de la pobreza, diseccionando las cualidades del “niño pobre” en una suerte de “naturalismo de la pobreza” (Kaplan y García, 2006); traducido al lenguaje escolar, se ha venido aludiendo a estas ideas como “poca estimulación”, “falta de hábitos e interés”, “dificultades cognitivas”, etc., entre cuyas consecuencias destacamos el riesgo de estigmatización de los “beneficiarios”, así como el consecuente impacto en la subjetividad de los mismos, ya que esto supone, en cierto modo, la asignación de una identidad tutelada, ligada a la lógica de la caridad y la asistencia; lejana de la exigencia y vigencia de derechos y de la

constitución de ciudadanos (Duschatzky y Redondo, 2000).

Existe entonces un lado sombrío de la supuesta inclusión a la nación, a la “sociedad del conocimiento” y el estilo de vida del “cosmopolita inconcluso”, pues ha venido aparejada con lo que Popkewitz alude como “procesos de abyección” (2009).¹⁰ La esperanza en el ciudadano del futuro conlleva preocupaciones y ansiedades acerca del niño que no se *ajusta* a los modos de vida valiosos para las políticas educativas o para la investigación educativa.

De acuerdo con Popkewitz (2009), existen narrativas en curso que relacionan las esperanzas puestas en la educación como forma para luchar contra ciertos temores de degradación social y moral: altas tasas de pobreza, la fuerte desigualdad y el aumento de la criminalidad, etc. Así se mostraba en la literatura estadounidense a principios del siglo XIX, en las narrativas sobre la “cuestión social” estudiada por la Escuela de Sociología de Chicago. En la actualidad, las esperanzas y los temores son denominados utilizando las sutilezas de la terminología psicológica como: hábitos de estudio pobres, indisciplinados, desertores, “chicos-problema”; y términos sociológicos como delincuencia juvenil, pobreza, marginación y familias “disfuncionales” (Dussel, 2004; Popkewitz, 2006). La respuesta cada vez más generalizada que la escuela articula frente a estos excluidos se limita a pensar nuevas estrategias de motivación, nuevas pruebas para detectar y clasificar los comportamientos de quienes emergen como “problemáticos”. Convengo con Dussel (2004), sobre la hegemonía de la psicología educacional, como una versión que esencializa muchos comportamientos, y que ha despolitizado y deshistorizado dramáticamente la cuestión de la inclusión y la exclusión, al plantear que lo único

10 La abyección, dice Popkewitz, “es el aislamiento y la exclusión de cualidades particulares de las personas fuera de los espacios de inclusión. El proceso de abyección subyace en el reconocimiento que se le otorga a grupos excluidos para su inserción. No obstante, dicho reconocimiento diferencia y circunscribe, de manera radical, otro aspecto que es tanto deletable como fundamentalmente diferenciado del todo” (2009: 20-21). Pone como ejemplo la categoría de inmigrante, la cual funciona para decir que no es “parte de”, pero es aceptable para su inclusión en ciertas actividades de poco prestigio.

que deben hacer los educadores es encontrar soluciones técnicas y diseños institucionales o curriculares actualizados.

EL (SILENCIADO) ESTÁNDAR DE LA EXCLUSIÓN

En el apartado anterior mencioné que la escolarización ha sido una práctica para crear una sociedad a través de la formación del niño como sujeto universal. Pero el tipo de ciudadano imaginado por la escolarización no ha sido fijo, pues en otros tiempos generalmente se pensó como un productor (años setenta) luego como un consumidor (años noventa) y más recientemente coincide con lo que Popkewitz denomina un *cosmopolita inconcluso*. Popkewitz usa tal expresión para aludir al “estudiante permanente”, un modo de vida que nunca concluye en la toma de decisiones, así como en la búsqueda de conocimiento y la innovación (2009). Se trata de una particular tesis cultural acerca del niño que será capaz de actuar con virtudes tales como una ética cosmopolita universal, que respeta la diversidad, promueve el cambio y trabaja permanentemente para innovar, etc.; en resumen, una subjetividad percibida como la de un empresario potencialmente exitoso (2009).

De esta manera, se establece una suerte de “perfil deseable”, un estándar, que sirve de mecanismo no sólo para visualizar el futuro, sino para clasificar y comparar a los grupos e individuos que no “cumplen” con él. Un par de ejemplos donde se observan los rasgos del cosmopolita inconcluso en México los encontramos en los planes educativos nacionales más recientes. El plan del periodo de Fox (2000-2006) señalaba que en la educación básica se habrían de adquirir conocimientos fundamentales, habilidades intelectuales, valores y actitudes para vivir una vida plena, tanto familiar como individual, así como “ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (SEP,

2001: 129). Por su parte, en el programa calderonista se establecía que la escuela debería responder a necesidades y demandas de la *sociedad del conocimiento y la globalización*, para ello: “los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades... su formación valoral y social; su conciencia ciudadana y ecológica” (SEP, 2007: 9). Asimismo, se hace un llamado a formar a niños y jóvenes

...para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental (SEP, 2007: 10).

En lo citado podemos inferir el estándar del “buen” estudiante: es competitivo a escala mundial, es flexible e innovador, es democrata y participativo en la vida social, tiene habilidades de resolución de problemas, cuida el ambiente, colabora y está implicado en un permanente automonitoreo y es activo para aprender durante toda la vida. La calidad del sujeto educado en esta visión es cercana a la que encarnaría un sujeto empresarial. Y es con ese modelo con el que se compara. De hecho, los elementos valorados como deseables lo hacen parecer “necesario”, más que deseable; incluso parece “inevitable”, pues de hecho se planifica “científicamente” para que ello suceda: ahí están las estadísticas y los informes, tanto nacionales como internacionales, que “demuestran” que la escuela está en el centro de la solución de los problemas sociales. Se infiere que los programas educativos compensatorios, en particular, y la educación en general, conducirán al desarrollo individual y al mejoramiento social una vez que los políticos y administradores de la educación consigan la combinación precisa de esfuerzos y recursos; el desafío sería encontrar el método

y la organización adecuados para llevar a cabo estos principios.

En cierto modo, en los diagnósticos gubernamentales y académicos el discurso educativo compensatorio se presenta como redentor de los “males” que padece la sociedad actual; una suerte de mecanismo incluyente *per se*. Sin embargo, al establecer un estándar se instaure otra forma de exclusión de aquellos que no cumplen o no cumplirán con la norma, y con ello se tejen narrativas que encarnan los miedos y las fobias sociales.

LA EQUIDAD EDUCATIVA Y LA PLANIFICACIÓN: CREANDO EXCLUSIÓN MEDIANTE LA INCLUSIÓN

Se mencionó que *historizar* sobre la equidad y los programas compensatorios es análogo a trazar un mapa que nos informa de las distancias, las diferencias y las rutas para ordenar los objetos del mundo para su escrutinio y/o intervención. En ese sentido, en los mapas de equidad se tejen categorías psicológicas de “desarrollo personal” e incluso social con categorías de “aprendizaje” y “habilidades cognitivas” en cruce con categorías sociales como “familias disfuncionales”, “indígenas pobres”, “niños marginados”, “en riesgo”, etc. Tal superposición de categorías sobre los niños y sus familias no son simples etiquetas económicas o sociales para pensar sobre las prácticas de enseñanza en las escuelas, sino que forman una constelación que construye las cualidades de rendimiento, afecto y competencia que habilitan el “éxito” o el “fracaso” escolar, así como las potencialidades de concluir (o no) los estudios. Tales constelaciones de ideas son funcionales en la medida que orientan la acción y trabajan sobre la subjetividad, el *yo*, mediante la distinción de lo que es normal (y por oposición lo que no lo es) en las habilidades y capacidades de cada niño en su calidad de estudiante (Popkewitz y Lindblad, 2005).

Los programas compensatorios constituyen la esperanza de una sociedad más

equitativa e inclusiva, pero al mismo tiempo también el temor a la pérdida de “civilización”. En este sentido, a la escuela se le adjudica el cuidado del estudiante capaz de progresar y lograr felicidad individual, pero al mismo tiempo el reconocimiento de quienes fueron excluidos de ese progreso y felicidad, así como de las prácticas remediales que “rescatarán” a los que fueron excluidos (Popkewitz, 2006).

El gesto doble que observa a los “excluidos”, a menudo instaure una postura “redentora” a través de mecanismos de “planificación científica” que en muchas ocasiones desliza temores sobre esas poblaciones, temores sociales y morales sobre el modelo de sociedad proyectado y sobre el estándar deseable. Sin embargo, el proceso de conseguir conocimiento “que funcione” a los propósitos de la planificación de los excluidos es, al mismo tiempo, un proceso de *abyección*, ya que, paradójicamente, hasta la fecha los esfuerzos de planificación han sido más bien magros; lo que se constata es la permanencia, y en algunos casos, la creciente desigualdad, además de que se refuerza el proceso de exclusión. Esto en gran medida se explica porque no hay conocimiento total del presente para controlar lo que es y lo que debe ser, por lo que hay que prestar atención a los procesos de *abyección* y los sistemas de razón que los sustentan, para tener presentes sus limitaciones, los aislamientos y los confinamientos sobre las identidades que se ven afectadas (Popkewitz, 2009).

Blanco (2007: 7) ejemplifica bien lo anterior en su tesis doctoral sobre los aprendizajes de matemáticas y lectura de alumnos de educación primaria en México; mediante sofisticados modelos de regresión “multinivel” subraya que

[de] fallar en transmitir estos conocimientos básicos no sólo disminuyen las posibilidades de desarrollo académico y, por lo tanto económico de los individuos; también afecta los aspectos más cotidianos de su vida, como realizar compras... en un nivel

agregado, deteriora los niveles de equidad e integración social... y pone en riesgo el desarrollo.

Cabe destacar que en pocos documentos se hace explícita la idea del optimismo pleno sobre la ciencia, y del papel relevante signado a la educación para combatir las desigualdades y aumentar el desarrollo, pues más a menudo se hace de modo implícito, y más aún, se guarda silencio sobre las consecuencias de no seguir tales “sugerencias”.¹¹ En ese sentido, queda latente una ola de miedos que, como expresa Blanco (2007), pone en riesgo la “integración social y el desarrollo”, o nos deja fuera de “la competencia” (SEP, 2007). Los miedos también aluden a que no se encuentre la combinación de políticas y programas que permita “rescatar” a los individuos y grupos en situación de exclusión; que la planificación gubernamental, así como los conocimientos académicos y de otra índole, no sean suficientes para conducir a las personas al “empoderamiento” prometido (SEP, 2007). Incluso en algunos casos el miedo es que no se tengan o destinen los recursos económicos para que las escuelas cumplan su función como espacios de aprendizaje, tanto en relación con los recursos económicos de las familias como del Estado (OCE, 2006; INEE, 2007), o de no contar con “condiciones mínimas de educabilidad” (López, 2008).

En suma, convengo con Popkewitz en sostener que las narrativas redentoras (académicas y oficiales) relacionadas con la construcción de ciudadanos cosmopolitas y felices, de hecho, contienen también prácticas y narrativas que excluyen. De tal modo, inclusión y exclusión no son conceptos opuestos sino mutuamente imbricados que deben ser tratados como uno que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas. La exclusión no sólo existe dentro de las identidades que incluyen, sino que de hecho se producen en la misma operación.

CONSIDERACIONES FINALES

Esquemáticamente puede decirse que la escuela ha sido —y es— depositaria de múltiples promesas con las que la modernidad ha quedado en deuda. Por un lado, la escuela es considerada un instrumento capaz de generar igualdad en una sociedad de desiguales, y por otro, se la hace responsable de sostener una sociedad basada en el mérito individual, es decir, selectiva, y con ello, en gran medida “reproductora” de la estratificación social (Tiramonti, 2007). Ambos sentidos, entre otros más o menos contradictorios, contribuyen a la definición de la escolaridad en la sociedad mexicana en la transición del siglo XXI; queda abierta, así, su discusión, su contingencia y su historicidad. De este modo, desplegué una lectura para desnaturalizar algunas formas de pensar y actuar, considerando que las políticas compensatorias pueden habilitar prácticas con eventuales efectos de exclusión.

En este sentido, abundé en algunos de los principios del “sistema de razón” que sustentan los programas compensatorios y las políticas que han venido acompañadas generalmente del término equidad, así como sobre parte de la investigación educativa que ha abordado dichos temas y problemas; en tales registros se cuestionaron algunos de sus límites y “dobles” discursivos, para destacar, ante todo, que pudo ser de otra manera. Reitero que no se ha buscado descalificar los programas compensatorios o los programas de atención a poblaciones excluidas; mucho menos deslegitimar la lucha por conseguir una sociedad más justa o democrática. Lo que se ha buscado es desestabilizar el sentido común al respecto, así como presentar la construcción del conocimiento sobre tales temas como objetos de discusión, y con ello, sugerir otras posibilidades de cambio.

Se plantearon dos “problemáticas” ligadas a los programas educativos compensatorios:

11 Por ejemplo, el INEE, en el caso de los estudios sobre las escuelas indígenas, anota que “se requerirán [más] evaluaciones e investigaciones que ofrezcan elementos para una toma de decisiones informada” (2007: 64).

una examina directamente cuestiones de representación y acceso de individuos y grupos a las prácticas educativas y sociales, aunque a menudo elude principios de reconocimiento cultural y de igualdad de puntos de partida; la otra problemática está centrada en el conocimiento y se enfoca en principios imbricados en la política educativa y en la investigación educativa. De acuerdo con Popkewitz (2006), ambas problemáticas son complementarias, debiendo contextualizar en momentos concretos el mapa de las fronteras que las une y las divide. La problemática de equidad es necesaria en su enfoque de a quiénes benefició o desplazó, pero tal abordaje no es suficiente. Es parcial si no tiene en cuenta los sistemas de justificación mediante los cuales los objetos de reconocimiento y diferencia son contruidos como sujetos de la política y de la investigación. Fue en este último rubro donde abundé y exploré una trama de cuatro hilos ligados a: la inclusión/exclusión, el estándar que ha configurado lo que *el niño es* y el que *debe ser*, así como los temores sobre el niño no-educado del modo esperado y los temores de la planificación educativa que van unidos a las expectativas de inclusión.

Las estrategias concretas en la búsqueda de lo que se ha dado en llamar “la sociedad del conocimiento” nos llevaron a indagar las distinciones que personifican la doble dimensión de esperanza en un ciudadano “cosmopolita inconcluso”, y el temor a diferentes tipos humanos que se han construido, en especial con el advenimiento de los programas compensatorios y sus estrategias de focalización: los “pobres”, los “beneficiarios”, los “marginados”, los “en riesgo”, etc., que a menudo encarnan modos de vida peligrosos, debido a que se sugiere que no son parte del “promedio”, o porque no lo serán. Asimismo, se cuestionaron los discursos de aquellos programas gubernamentales, y en general de los discursos educativos que se postulan como abiertamente emancipadores o “progresivos”, autoadheridos al servicio de “ideales democráticos” (Popkewitz,

1998), pero que no reconocen que mientras se han buscado formas de inclusión de poblaciones excluidas, de hecho, se han establecido procesos de “abyección” o emulación que generan nuevas formas de exclusión, incluso de las mismas personas que se pretende incluir.

Entonces, podemos concluir que la inclusión y la exclusión son procesos históricos y políticos mutuamente relacionados. Esto implica que inclusión/exclusión forman una relación tensa, no una oposición, ya que al manifestarse por “incluir” mediante los programas compensatorios y mediante la escolarización a un modo de vida que se considera “bueno”, o tal vez adecuado para “todos”, la tensión subyace. Estas ideas más o menos universalistas son parte del doble gesto implícito en la búsqueda de la “inclusión” y que a menudo han pasado desapercibidas. De este modo, mientras las narrativas teóricas hablan de igualar a los desiguales (o de incluir a los excluidos), las prácticas de equidad (inclusión) se ubican continuamente en un trasfondo que las hace simultáneamente de desigualdad (o exclusión).

Por lo antedicho debemos estar atentos a los “efectos de poder” que tienen las categorías que usamos y hacernos responsables de las mismas. Siguiendo con Popkewitz, quien nos permitió iluminar este itinerario sombrío: “En cierto sentido, las circunstancias de la vida no tienen soluciones perfectas y debemos considerar la doble cualidad de nuestras prácticas y tener humildad al comprometernos en la búsqueda guiada por la esperanza” (2006: 5).

La estrategia para estudiar algunos cambios involucrados con los programas compensatorios ha sido “historizar el presente”. Para ello ha sido significativo entenderlo como una construcción histórica, debiendo hacer su propia naturalidad extraña, contingente, y así, discutible su problematización. Siguiendo con nuestro autor, se trata de una doble estrategia del cambio: por un lado, una lectura crítica de las políticas compensatorias y sobre la equidad, para sugerir que pudo

ser de otro modo; más aún, que puede ser de otro modo en el futuro. Por otro lado, presentar una mirada desestabilizadora acerca de ciertos “principios de razón” que subyacen al

doble discurso de esperanza y temor sobre la exclusión/inclusión, así como sobre *lo que es* el alumnado que pasa por la escolarización y *lo que debiera ser*.

REFERENCIAS

- “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal”, *Diario Oficial de la Federación* (DOF) (1992, 19 de mayo), pp. 4-14, en: <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=05&day=19> (consulta: 27 de noviembre de 2014).
- AGUILAR Nery, Jesús (2011), “Educación y desigualdad en México a través de eventos académicos 1981-2004. Una aproximación de segundo orden”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 13, pp. 1-33, en: http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Aguiar_Educacion%20y%20desigualdad.pdf (consulta: 11 de junio de 2012).
- ARZATE, Jorge (2011), “Evaluación analítica de políticas educativas compensatorias en México. El caso de los programas de lucha contra la pobreza, 1988-2011”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1055-1085.
- BLANCO, Emilio E. (2007), *Eficacia escolar en México. Factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, mención en Sociología, México, FLACSO-México.
- BOLTVINIK, Julio (2000, 26 de mayo), “Evaluando el Progreso”, *La Jornada*, sección opinión, en: www.jornada.unam.mx/2000/05/26/boltvinik.html (consulta: 25 de junio de 2012).
- BOLTVINIK, Julio (2010, 2 de julio), “Economía moral”, *La Jornada*, sección opinión, en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/07/02/opinion/02401eco> (consulta: 24 de junio de 2012).
- BRACHO, Teresa (2002), “Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica”, *Educación*, núm. 29, pp. 31-54, en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29p31.pdf> (consulta: 4 de julio de 2012).
- CHÁVEZ, Patricio y Rodolfo Ramírez (2006), *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*, México, CONAFE, en: <http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/Documentos/VOLUMEN1.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).
- CONEVAL (2011), *Informe de pobreza multidimensional en México, 2008*, México, CONEVAL.
- DUSCHATZKY, Silvia y Patricia Redondo (2000), “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”, en Silvia Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 121-185.
- DUSSEL, Inés (2004), “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, pp. 305-335, en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).
- Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (PEF) (1989), *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP (1995), “Rezago educativo y programas compensatorios”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXV, núm. 2, pp. 131-145.
- Gobierno de México-SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP, en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial (consulta: 18 de julio de 2011).
- GUZMÁN, José y Sylvia Schmelkes (1973), “Proposiciones alternativas para una reforma de la educación”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 3, núm. 3, pp. 173-217.
- IIPE (2002), *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*, Buenos Aires, IIPE/OEA/MECT, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132270s.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).
- INEE (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, México, INEE, en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes_Capitulos/Informe2007/informe2007.pdf (consulta: 17 de julio de 2012).
- KAPLAN, Carina y Sebastián García (2006), *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, MECyT, en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Jl7091VMyiE%3D&tabid=1896> (consulta: 17 de julio de 2012).
- LATAPI, Pablo (1964), *Diagnóstico educativo nacional*, México, Textos universitarios.

- LATAPI, Pablo (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE.
- LÓPEZ, Néstor (coord.) (2008), *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP, en: <http://www.oei.es/pdf2/politicas-equidad-educativa-mexico1.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2002), "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.
- MIER, Marta y Cecilia Rabell (2002), "Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, pp. 63-89.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1995), "Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico", en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense/UNICEF, pp. 159-182.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y José T. Guzmán (1979), "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", en Daniel Morales (comp.), *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, México, Gernika, pp. 171-195.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (1999, 23 de marzo), "Programas compensatorios: ¿apoyo a la escuela o la familia?", *Comunicado*, núm. 5, en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun005.html> (consulta: 17 de julio de 2012).
- Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (2006), *Plataforma educativa ciudadana 2006. Síntesis ejecutiva*, en: http://www.observatorio.org/ver_ejecutiva.pdf (consulta: 17 de julio de 2012).
- POPKEWITZ, Thomas (1998), *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*, Sevilla, MCEP.
- POPKEWITZ, Thomas (2003), "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, pp. 146-184.
- POPKEWITZ, Thomas (2006), "La escolaridad y la exclusión social", *Anales de la Educación Común*, vol. 2, núm. 4, pp. 78-94, en: <http://www.ugr.es/~force/congreso/materiales/popkewitz.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).
- POPKEWITZ, Thomas (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- POPKEWITZ, Thomas y Sverker Lindblad (2001), "Estadísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais", *Educação & Sociedade*, vol. XXII, núm. 75, pp. 111-148, en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf> (consulta: 2 de diciembre de 2012).
- POPKEWITZ, Thomas y Sverker Lindblad (2005), "Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación", en Julián Luengo (comp.), *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación*, Barcelona, Pomares, pp. 116-175.
- RAMBLA, Xavier (2006), "Globalization, Educational Targeting, and Stable Inequalities: A comparative analysis of Argentina, Brazil, and Chile", *International Review of Education*, vol. 52, núm. 3-4, pp. 353-370.
- TIRAMONTI, Guillermina (2001), *Modernización educativa en los '90, ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Temas.
- TIRAMONTI, Guillermina (2007), "La promesa de igualdad. Los límites del Estado moderno para cumplir con la universalización de la educación", *Revista Umbrales de América del Sur*, núm. 2, pp. 128-137, en: http://www.cepes.org.ar/downloads/umbrales/02/la_promesa_de_igualdad-G.pdf (consulta: 17 de julio de 2012).
- TORRES, Rosa María y Emilio Tenti (2000), *Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*, informe final, Buenos Aires, IIEP, en: <http://www.oei.es/equidad/pub.PDF> (consulta: 17 de julio de 2012).
- UNESCO-CEPAL (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, ONU.
- WEISS, Eduardo (2002), "Los programas compensatorios: una visión al pasado y al futuro", en Carlos Ornelas (comp.), *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México, Santillana, Aula XXI, pp. 205-222.

D O C U M E N T O S



Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe

¿Qué somos y a dónde vamos?

HÉCTOR HIRAM HERNÁNDEZ BRINGAS | JAIME MARTUSCELLI QUINTANA
DAVID MOCTEZUMA NAVARRO | HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
JOSÉ NARRO ROBLES*

INTRODUCCIÓN

Los países latinoamericanos y del Caribe constituyen una comunidad muy importante, con historia, cultura, tradiciones, potencialidades y fortalezas diversas para enfrentar el futuro con visión de largo plazo. Grandes logros ha tenido la sociedad en el fortalecimiento de sus relaciones, en el manejo de su patrimonio cultural y en la consolidación de regímenes democráticos; no obstante, el crecimiento económico promedio registrado desde fines del siglo pasado y durante el primer decenio del actual ha sido insuficiente para continuar avanzando.¹

La región en su conjunto enfrenta el reto de desarrollarse, con tasas de crecimiento altas y sostenidas, así como el de impulsar políticas públicas democráticas y solidarias que favorezcan la redistribución de la riqueza para combatir la terrible desigualdad social (Ostry *et al.*, 2014).² Por ello, se requiere cambiar los enfoques para la definición de políticas que sin duda han sido útiles, pero que ya se agotaron. América Latina necesita cambiar sus

paradigmas para el desarrollo; en ese sentido, no tenemos duda de que el camino es diseñar políticas económicas que se sustenten en el uso del conocimiento para la generación de valor agregado.

La era actual es la era del conocimiento, la era digital; existe una gran oferta de información disponible para quien pueda acceder a los recursos más actuales de la tecnología. El conocimiento se ha convertido en uno de los factores de la producción, y las naciones que más progresan son las que han logrado cimentar sus estructuras productivas en el uso del conocimiento;³ en este proceso las universidades han jugado un papel de primer orden (Marginson y Van der Wenden, 2006).

América Latina debe entrar en este proceso de manera más enérgica, y ello le demandará contar con personal altamente calificado. También habrá de corregir las distorsiones del mercado ocasionadas por el modelo de desarrollo imperante. Se trata, entre otras cosas, de que se restablezcan los nexos entre la educación superior y el trabajo, deteriorados por el curso que ha seguido el mercado laboral.⁴

* Algunas ideas expresadas en este documento han sido expuestas, parcialmente, en presentaciones y textos del Dr. José Narro Robles, en su calidad de rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los demás autores son miembros del personal académico de dicha Universidad.

1 Una revisión sobre el crecimiento en la región puede verse en: CEPAL, 2013.

2 Actualmente, en organismos como el Fondo Monetario Internacional, se discute que la desigualdad y la pobreza de las grandes mayorías son dos de los principales frenos al crecimiento; que para crecer es indispensable redistribuir.

3 Dos textos que analizan las condiciones y consecuencias de la globalización son los de Castells, 1996; y Stiglitz, 2002.

4 La falta de articulación entre el mercado laboral y la educación superior representa uno de los problemas más agudos a ser resueltos en el futuro, para que los jóvenes encuentren oportunidades ocupacionales donde puedan realizar sus conocimientos. Hay una literatura vasta sobre el tema. El caso mexicano es ilustrativo de lo que representa este fenómeno en el conjunto de países en la región, en cada uno de los cuales tiene matices propios. Véanse: Suárez, 2005; y Márquez, 2011. Una discusión más amplia acerca de la transformación del trabajo y las contracciones del mercado laboral se encuentra en Muñoz, 2013.

El panorama demográfico que caracteriza a la región, los desajustes en el mercado laboral actual, y la necesidad de elevar la competitividad social para participar de una manera más adecuada en la globalización, suponen esfuerzos decididos para desarrollar la educación superior apoyando la ampliación de la cobertura en aquellas universidades en las que estén más consolidadas la investigación científica, humanística y de innovación (Altbach y Balán, 2007).⁵

Particularmente, debe darse la atención debida a las universidades públicas, porque en ellas recaerá la mayor parte de la satisfacción a la ya creciente demanda de educación superior, y porque es ahí donde se realizan, mayormente, las tareas de investigación.

En las condiciones actuales, avanzar implica que las naciones se ubiquen convenientemente en el escenario global, en que ha habido un viraje del desarrollo mundial. Los países latinoamericanos han tenido posibilidades de vincularse a la globalización de distintas formas y modalidades, que obedecen a lo diverso de sus sistemas productivos, a las condiciones sociales y políticas prevalecientes, y a los intereses de atracción y penetración del mercado internacional en cada uno de ellos. América Latina es una muestra de que frente a la globalización no hay caminos únicos.⁶

Sin avances reales, y en virtud de las condiciones mundiales prevalecientes, los sistemas educativos, científicos y tecnológicos nacionales de Latinoamérica tienen pocas posibilidades de superar los actuales rezagos y llegar a nuevos estadios de desarrollo académico.

Dadas estas premisas, en este trabajo pretendemos analizar los retos y las posibilidades que las universidades públicas tienen en esta tarea. El compromiso de las universidades

públicas con el desarrollo de las sociedades latinoamericanas, y con los proyectos nacionales, ha sido evidente a lo largo del siglo pasado y en el presente; ahora, no tenemos duda de que lo seguirá siendo. Por ello es necesario reflexionar sobre los problemas, retos y posibilidades que tienen las universidades latinoamericanas en la era del conocimiento.

Desde la Universidad Nacional Autónoma de México deseamos colaborar con algunas ideas para que instituciones públicas y autónomas, semejantes a la nuestra, dentro de la región, avancen en el cumplimiento de sus propósitos.⁷

En lo que sigue en este documento trataremos varios aspectos del problema, comenzando por presentar cuáles son las fortalezas económicas, demográficas y sociales de las que se puede partir para la transformación del modelo de desarrollo y el logro de un mayor crecimiento. En la segunda sección nos detendremos en los desafíos socioeconómicos, particularmente sobre la desigualdad y la pobreza, porque compartimos la idea de que son obstáculos al crecimiento que impiden arribar a mejores niveles de vida, incluido el acceso a la educación en sus distintos niveles. En la tercera parte formulamos la idea de que la educación y las universidades juegan un papel sustancial para superar estos grandes problemas. Por ello, revisamos cuál es la situación actual de la educación, y particularmente de la educación superior en América Latina.

Con la exposición de todo lo anterior, conseguimos delinear un marco histórico-estructural dentro del cual se hace el planteamiento de los desafíos que van a enfrentar nuestras universidades en lo que viene para nuestras sociedades.

5 Estos autores muestran cómo las naciones que tienen universidades de investigación sólidas, han adquirido más posibilidades para desarrollarse y competir en el mercado internacional de las ideas y la innovación en comparación con los países donde las universidades son instituciones situadas al margen de la dinámica social.

6 Un texto obligatorio al respecto es el de Cardoso, 2007.

7 Es muy importante consultar el trabajo de Tunnerman y De Souza, 2003. En este estudio, los autores analizan, entre otras cuestiones, la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI" (UNESCO, 1998) y su impacto en América Latina. Incluye, asimismo, una discusión sobre la dimensión ética de la universidad y de la investigación, toda vez que dicha dimensión se relaciona con la utilización del conocimiento.

Al final, hacemos un comentario y una reflexión sobre lo expuesto, considerando que estamos en un momento oportuno para darle un viraje a la universidad latinoamericana, conjugar esfuerzos académicos y establecer políticas educativas que los impulsen.

FORTALEZAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La historia, la cultura, la población y los recursos naturales de la región representan una fortaleza actual y un sinnúmero de potencialidades para desarrollar una sociedad más igualitaria y con menos pobreza.

Entre estas fortalezas está el hecho de que los habitantes de América Latina y el Caribe representan más del 9 por ciento de la población del mundo y un PIB nominal de más del 9 por ciento del total mundial.⁸ Si a esto sumamos una media de edad menor a 28 años, definitivamente la región se encuentra en una posición ventajosa frente a países y regiones como Japón (45 años), Europa (40 años) y Estados Unidos (37 años). Adicionalmente, casi una quinta parte del total poblacional (17.8 por ciento) tiene entre 15 y 24 años de edad, lo que significa contar con 106 millones de jóvenes, un potencial enorme para cualquier región del mundo.

La población en edad de trabajar representa un “bono demográfico”, con edades comprendidas entre los 15 y los 64 años, que aún puede y debe ser capitalizado en la próxima década. De lo contrario, en 20 o 30 años será un terrible pagaré poblacional.

Además de ser una comunidad grande y poseer un gran mercado, la región cuenta con dos culturas milenarias heredadas de sus pueblos fundadores. En palabras de Miguel León Portilla, refiriéndose a Mesoamérica, esta región constituye una de las civilizaciones

originarias del orbe, es decir, una civilización que no tuvo influencia alguna de otras culturas. Por eso es una de las cunas del progreso humano, uno de los núcleos civilizatorios del mundo.⁹ Lo mismo vale para el caso de la cultura inca.

En la región se hablan cientos de lenguas entre sus pueblos originarios y dos lenguas principales: el español y el portugués. El español, con más de 500 millones de parlantes, es la segunda lengua más hablada en el mundo. Más de 90 por ciento de los hispanoparlantes viven en América Latina. Según el Instituto Cervantes, el porcentaje de población que lo habla está en aumento, mientras que el de los que hablan chino o inglés disminuye por razones demográficas (Instituto Cervantes, 2013). El portugués, por su parte, es hablado por casi 240 millones de personas en el mundo, de las cuales 84 por ciento habita en Brasil o Portugal.¹⁰

Entre otras riquezas de América Latina, se pueden destacar las siguientes (Luzón, 2010): a) tener la mayor reserva de bosques y madera del mundo; b) contar con 10 por ciento de las reservas naturales de petróleo; c) disponer del 5 por ciento de las reservas naturales de gas; d) detentar 46 por ciento de la oferta renovable anual de agua potable; e) poseer 25 por ciento de la tierra cultivable; f) disponer de 40 por ciento de la producción y reservas de cobre y plata; g) contar con 25 por ciento de la oferta mundial de carne bovina, y h) tener 21 por ciento de la oferta mundial de carne de pollo.

DESAFÍOS SOCIOECONÓMICOS

Junto a las grandes riquezas de la región, entre las naciones que la conforman se registran enormes contrastes y la pobreza afecta a grandes grupos de población; la desigualdad es un problema histórico y estructural en esta parte

8 Banco Mundial, “Indicadores del desarrollo mundial”, en: <http://databank.bancomundial.org/data/views/variableSelection/selectvariables.aspx?source=indicadores-del-desarrollo-mundial> (consulta: mayo de 2014).

9 Véase: Ethnologue.com, en: <http://www.ethnologue.com/statistics/size> (consulta: 6 de mayo de 2014).

10 Véase: Ethnologue.com, en: <http://www.ethnologue.com/statistics/size> (consulta: 6 de mayo de 2014).

del mundo. De hecho, se trata de la región más desigual del planeta (Bárcena, 2010).

Como región, América Latina ocupa la posición 77 en la clasificación del Índice de Desarrollo Humano de 2013. Los diferentes valores de este índice entre los países latinoamericanos confirman las fuertes desigualdades internas en materia de desarrollo social (PNUD, 2013). Chile y Argentina, por ejemplo, se clasifican como países de muy alto desarrollo humano, apenas abajo de Francia. Por su parte, México, Uruguay o Venezuela tienen un nivel de desarrollo humano alto, similar al de varios países de Europa del Este. En contraste, países como Haití presentan cifras de desarrollo parecidas a las de las naciones del África Subsahariana.

El ingreso nacional bruto per cápita de América Latina y el Caribe ascendía, en 2012, a 10 mil 300 dólares, mientras que en los países de desarrollo humano muy alto la cifra fue tres veces mayor (PNUD, 2013). La riqueza de la región evidentemente está mal distribuida y no bien explotada: en 2010, según datos del Banco Mundial, el 10 por ciento más acaudalado de la población acumulaba 38.6 por ciento de la riqueza, mientras el 10 por ciento más pobre obtenía apenas 1.3 por ciento.¹¹

Adicionalmente, en América Latina, según estimaciones de la OIT, dos de cada diez jóvenes viven en situación de fragilidad social debido a que están empleados en actividades precarias, están desempleados o no estudian ni trabajan (OIT, 2013). En la actualidad uno de cada dos jóvenes se emplea en la economía informal, por lo cual su nivel de ingreso es mucho más reducido e inestable que el de los trabajadores formales. De igual forma, carecen de derechos laborales, de seguridad social y de atención a la salud, y también están condenados a una baja productividad (Kliksberg, 2010).

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA: ATRIBUTOS E IMPORTANCIA

La educación en todos sus niveles —y la educación superior en particular— son esenciales para que los países de la región superen estos grandes problemas. La educación es una responsabilidad irrenunciable para los Estados modernos; se cumple para casi la totalidad de la población en los niveles de primaria y secundaria, pero todavía falta para que la totalidad de jóvenes pueda acceder a la educación superior.

Es por ello que el papel de las universidades es de suma importancia en los procesos de transformación de los países. Es en ellas donde se modelan las personas altamente capacitadas que las nuevas circunstancias demandan. Ahí se forman individuos no sólo preparados en la producción eficiente de haberes y saberes, sino comprometidos con el desarrollo de su país y con el de la humanidad; individuos capaces de manejar grandes cantidades de información, de tomar decisiones innovadoras y de desarrollarse en diversos contextos laborales.

Los retos son enormes cuando se tiene plena conciencia de que una de las funciones de la educación superior es contribuir a la movilidad social y al mejoramiento de las condiciones de vida de la población. La condición de universidad pública implica un claro compromiso con la sociedad en su conjunto, para formar profesionales en todas las áreas del conocimiento, capaces de desenvolverse en un mundo cambiante y exigente; profesionales con conciencia, compromiso social y pensamiento crítico. El carácter público obliga, además, a la transparencia y la rendición de cuentas a la sociedad (García Salord, 2009; Durand, 2009).

11 Banco Mundial, "Indicadores del desarrollo mundial", en: <http://databank.bancomundial.org/data/views/variableSelection/selectvariables.aspx?source=indicadores-del-desarrollo-mundial> (consulta: mayo de 2014).

El ejercicio de la autonomía ha sido fundamental para el funcionamiento de muchas de las universidades públicas latinoamericanas. La autonomía no es algo estático; se trata de un atributo en constante evolución y, por ello, en riesgo de sufrir retrocesos. Es necesario asumir y defender permanentemente, con responsabilidad, la autonomía, porque garantiza la independencia respecto de todos los poderes, sean éstos económicos, políticos o religiosos. Sólo con libertad de pensamiento puede mantenerse una actitud crítica, pero propositiva, ante la sociedad.

Una característica significativa de las universidades públicas es su pluralidad. La coexistencia de diferentes puntos de vista, de distintas perspectivas teóricas, de diversas ideologías, antagónicas incluso, es posible por el ejercicio cotidiano de la tolerancia. La tolerancia es la virtud cívica que permite a nuestras instituciones vivir a plenitud su pluralidad. La búsqueda de la verdad y de la belleza en todas sus expresiones, es uno de los propósitos fundamentales de las universidades y requiere de preparación y creatividad, pero también de la apertura a la opinión del otro, del debate informado, del diálogo y de la posibilidad del diseño.

Por todo ello, la universidad pública es una institución esencial para la vida democrática de los países. Mediante el cumplimiento de sus funciones, desempeña un papel de enorme importancia en la consolidación de los principios y valores colectivos que sustentan la democracia y la civilidad.

Es en las universidades públicas donde interactúan los diversos sistemas de valores que caracterizan a una sociedad auténticamente democrática. Es allí donde las diversas cosmovisiones científicas y culturales, en sentido amplio, pueden reconocerse. Es en ese espacio de pluralidad donde los integrantes de una sociedad nacional pueden estructurar su pertenencia social sin replegarse ni ser excluidos

por su identidad étnica, regional, lingüística, cultural, religiosa, por su clase social, y mucho menos por su condición de género.

Las universidades públicas han contribuido de manera fundamental al desarrollo de la vida social y a la búsqueda del bienestar en general de la población; han apoyado de manera significativa la construcción de un Estado de derecho, la promoción y defensa de los derechos humanos y civiles, así como el reforzamiento de la identidad y la cohesión de la nación.

Es conveniente reiterar que entre educación y desarrollo hay una relación directa. Por ello, no sorprende que en muchas de las naciones más desarrolladas del planeta, la educación superior sea mayoritariamente pública, lo que no implica que necesariamente sea gratuita. Este es el caso de Dinamarca (donde 98 por ciento de los estudiantes de educación superior están en instituciones públicas), de Australia (92 por ciento), Finlandia (81 por ciento) o incluso de los Estados Unidos (73 por ciento).¹²

Las universidades públicas son instituciones que cultivan la gama más extensa de campos disciplinarios y profesionales, que incluye tanto las ciencias y las tecnologías como las humanidades y las artes. Gracias a ellas la región cuenta con una diversidad de programas de posgrado de alta calidad, y en ellas se lleva a efecto la gran mayoría de las actividades de investigación científica, social y en el campo de las humanidades.

La universidad pública es parte esencial del sistema social; ha cumplido y cumple dentro de él una función especial, expresada en sus fines de educar, investigar y extender la cultura; pertenece a la sociedad y está a su servicio. Por ello, y porque se sitúa en la esfera pública de la sociedad, el quehacer universitario es un bien público que adquiere sentido dentro de un proyecto de largo aliento que apunta a la construcción de una sociedad más democrática, más justa y equitativa.

12 Véase: UNESCO Global Education Digest 2012, en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/global-education-digest.aspx> (consulta: mayo de 2014).

SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL Y DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La situación educativa actual de la región presenta una serie de avances y logros que no pueden minimizarse, pero junto a ellos se mantienen grandes rezagos y deficiencias.

La población iletrada se redujo de 26 por ciento en 1970 a 8.3 por ciento en 2010 entre los mayores de catorce años; sin embargo, el número absoluto de iletrados es algo inaceptable. En 2010 había 35 millones de latinoamericanos iletrados, concentrados en los países más pobres, en los grupos indígenas y rurales, y en las mujeres (casi dos terceras partes del total).

El promedio de años de estudio en América Latina y el Caribe en 2010 era de 7.8 años. No llegamos siquiera a tener la educación elemental completa. La diferencia entre las cifras extremas, las mejores y las peores, es muy amplia: hay países que tienen más de diez años de escolaridad, en tanto que otros difícilmente rebasan los cuatro años de estudio.

La esperanza de vida escolar promedio en la región, para 2011, era de 13.7 años. Esto implicaría que la mayoría de los niños que inician su ciclo escolar cursarían menos de dos años de estudios superiores. En España el indicador se reporta de 16.4 años y en Portugal, de 16 años.¹³

En 2010 el porcentaje de estudiantes de educación superior en instituciones públicas era elevado, aunque con grandes diferencias entre los países: oscila entre 100 y 60 por ciento en países como Cuba (100 por ciento), Uruguay (87), Argentina (73), Venezuela (71) y México (68); y alcanza menos de 35 por ciento en países como El Salvador y Paraguay (33), Brasil (27) o Chile (20).

Con respecto al financiamiento, el gasto por estudiante es significativamente menor al

de los países desarrollados. Sobresalen Chile y México con un gasto anual, en 2008, de 7 mil 504 y 6 mil 829 dólares al año, respectivamente. En esta materia, cabe destacar también el extraordinario esfuerzo educativo de Brasil, cuyo gasto por estudiante alcanzó los 11 mil 610 dólares anuales también en 2008. En ese mismo año, el gasto promedio por estudiante en los países de la OCDE se ubicó en 13 mil 717 dólares (OECD, 2012).

En cuanto a la ciencia y el desarrollo tecnológico, la situación de Latinoamérica es también muy desigual. La inversión media en investigación y desarrollo, que en 1998 había sido de 0.57 por ciento del PIB regional, aumentó a 0.69 por ciento para 2009-2010. El promedio de Europa en el último año fue de 1.83 por ciento del PIB, casi tres veces la cifra de nuestra región (Albornoz, 2010; OECD, 2012), y la diferencia es aún mayor frente a países como Japón (3.33 por ciento del PIB), y Estados Unidos (2.79 por ciento).

La formación de nuevos investigadores en América Latina es también reducida. En 2007, el número de doctores graduados fue de 13 mil 715, mientras que en el mismo año España graduó 8 mil 518 doctores. En 2010 esta cifra llegó a 15 mil 249, crecimiento poco significativo frente a los 53 mil 639 graduados de los Estados Unidos (Albornoz, 2010; CONACyT, 2010).

Cabe destacar que más de la mitad de los doctores graduados en América Latina correspondieron a Brasil. En tanto la región latinoamericana gradúa anualmente a cinco doctores por cada 100 mil integrantes de la PEA,¹⁴ en Corea la cifra es de 41, y en Estados Unidos de 31, es decir, entre seis y ocho veces más alta que en Latinoamérica (CONACyT, 2010).

Con respecto a los resultados de la actividad científica regional, vistos a través de las publicaciones científicas y de las patentes producidas, cabe destacar que, a pesar del

13 UNESCO Global Education Digest 2012, en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/global-education-digest.aspx> (consulta: mayo de 2014).

14 Estimaciones propias a partir de datos de la CEPAL (CEPALSTATS) sobre población económicamente activa (PEA), en: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e (consulta: mayo de 2014).

importante crecimiento observado en la última década, resulta poco significativo a nivel mundial. En 2012, el número total de publicaciones científicas en América Latina ascendió a poco más de 100 mil, apenas 4 por ciento del total de publicaciones científicas mundiales, en el mismo año (IEP, 2014).

Por otra parte, del total mundial de patentes triádicas registradas en 2009, los países latinoamericanos que las generaron fueron Brasil con 58, México con 13 y Chile con 9. Así, Latinoamérica aportó menos del 0.2 por ciento del total mundial de patentes triádicas, que ascendió a 47 mil 022 en ese año (OECD, 2012).

LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD. A DÓNDE QUEREMOS IR

A continuación se describen 20 retos y se proponen algunas acciones que a juicio de los autores se deben desarrollar en nuestras instituciones de educación superior en los diez años que siguen. Cada universidad, a la luz de su realidad y de las necesidades nacionales, deberá fijar sus prioridades. Los desafíos se engloban en torno a los valores y principios de las universidades latinoamericanas, sus responsabilidades con la sociedad, el grave problema de la baja cobertura de la educación superior, la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, la gestión y la administración, así como la internacionalización de la educación superior y la necesidad de crear la Carretera Latinoamericana del Conocimiento.¹⁵

Valores y principios de las universidades

Defensa y promoción de la autonomía. Las universidades públicas luchan por la defensa del principio de autonomía, que es crucial para los nuevos tiempos, cuando tendrán que interactuar con muy diversos públicos, y rechazar

o aceptar demandas sociales emergentes. Este es un desafío permanente que implica realizar tareas constantes para alcanzar la autonomía financiera con base en el cumplimiento que los Estados tienen con el financiamiento de la educación superior. La defensa común que de la autonomía asuman las universidades iberoamericanas será la protección más eficaz ante las amenazas que representan el condicionamiento del financiamiento, la mercantilización, la transnacionalización y los intereses políticos.

Fortalecimiento de la laicidad. La universidad de este siglo debe fundar su acción en los valores de la laicidad, que es condición necesaria para una vida democrática y el desarrollo libre de las personas. Su compromiso con la verdad científica la obliga a una responsabilidad ética por la libertad de conciencia, en la defensa del derecho que tiene cada individuo de formarse su propia visión del mundo, sin imposiciones doctrinarias, alejada de fanatismos y fundamentalismos.

Formación de “ciudadanos del mundo”. La universidad latinoamericana debe continuar asumiendo el desafío que representa la función central del proceso educativo: formar seres humanos libres, responsables, informados, tolerantes y respetuosos de los derechos humanos; comprometidos con el cuidado y mejoramiento del medio ambiente; que lleguen a ser “ciudadanos del mundo” con capacidades interculturales, con conocimientos y destrezas para participar en la búsqueda de soluciones a los graves problemas mundiales y nacionales; críticos y propositivos de las dinámicas económicas y sociales de la globalización; comprometidos con la paz; con sentido de solidaridad y respetuosos de las diferencias étnicas, culturales y religiosas; con conciencia

¹⁵ Lo que aquí se presenta ha tenido en cuenta, como antecedentes, las propuestas hechas en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Colombia en 2008 (CRES, 2009), así como: UNAM, 2012; Muñoz, 2010; y De Sousa Santos, 2005.

planetaria y capaces de hacer frente a la incertidumbre.¹⁶

Responsabilidad social de las universidades¹⁷

Promoción y puesta en práctica de la responsabilidad social. Para nuestras universidades es forzoso comunicar que su naturaleza y su historia las han dotado de funciones y responsabilidades por ser espacios privilegiados para el debate racional y organizado de los problemas sociales. De ello se deriva su papel de conciencia crítica de la sociedad y la necesidad de examinar permanentemente a la institución para que pueda cambiar y estimular el cambio social con responsabilidad. Mediante sus acciones, las universidades construyen y refuerzan los valores democráticos. Ser una universidad en Latinoamérica implica, no sólo brindar educación de calidad, sino también generar símbolos, contenidos estéticos y cultura, orientados al logro de la identidad y la cohesión social. En este sentido, la universidad es responsable y muestra su compromiso social.

Diseño y elaboración de proyectos para responder a las necesidades nacionales y globales. La responsabilidad y el compromiso social obliga a las universidades a constituirse en agentes de proyectos de desarrollo en el ámbito local. Estos esfuerzos deben estar inscritos en los proyectos nacionales y, en su caso, buscar que estén asociados y contribuyan al conocimiento global. Es crucial que las universidades

generen, para sí mismas, la capacidad suficiente para enfrentar un doble reto: atender los problemas y necesidades para el desarrollo nacional, al mismo tiempo que los problemas de orden global que lo afectan.

Protección del medio ambiente. La universidad debe respetar su entorno y promover una formación responsable y respetuosa de nuestro hábitat y de la vida en el planeta.¹⁸ La universidad requiere educar con enfoque de sustentabilidad; promover la atención y disminución de los impactos en el medio ambiente provocados por la globalización y el cambio social en cada país, para lo cual es menester tener un diálogo permanente con la sociedad. La universidad entiende que el tratamiento del medio ambiente requiere de conocimiento multidisciplinario y cubrir a todos los sectores sociales, particularmente aquellos donde los problemas ambientales son más agudos. La universidad, asimismo, está comprometida con mantener un ambiente saludable y limpio en su quehacer cotidiano, como muestra para la educación de los estudiantes y como espejo para que se mire la sociedad en ella (Barnett, 2011).

Cobertura

Ampliación de la cobertura. La universidad del presente siglo debe recuperar o fortalecer su función como medio de movilidad social y como recurso para reducir la desigualdad. Hoy sigue siendo un desafío ampliar la

16 El término de "ciudadano global" ha sido discutido en diferentes foros académicos y políticos. Se reconoce que es un concepto difícil de precisar. Supone que hay responsabilidades y derechos y que la educación es fundamental para volverse ciudadano global. El ciudadano global se identifica como parte de una comunidad internacional, cuyas acciones contribuyen a construir los valores y las prácticas de dicha comunidad. En este sentido, la universidad pública, en América Latina, por su historia y para el futuro, ha contribuido a que los ciudadanos de la región gocen, con responsabilidad, de las prerrogativas y obligaciones que pueda abarcar el concepto. Véase, entre otros, Rhoades y Szelenyi, 2011.

17 El concepto de responsabilidad social se utiliza para calificar a las universidades. Su origen tiene varias fuentes; una de ellas, referida *strictu sensu* a la universidad, proviene del sociólogo José Medina Echavarría (1999). Medina sostiene que la universidad es responsable de acudir al mismo tiempo a lo que le demanda la estructura social y el saber científico sin abandonar el ideal formativo del hombre en cuanto tal. Siguiendo a este autor, la universidad tiene, además, la responsabilidad de hacer el examen intelectual de sus propias circunstancias vitales para tener una mejor integración en el contexto social que la rodea. Para que cada universidad haga el examen, acorde a sus fines, el ejercicio de la autonomía es imperativo.

18 Sobre este punto, la ONU ha realizado un trabajo determinante para seguir la dinámica del medio ambiente a nivel mundial, y para protegerlo. Véase, por ejemplo, PNUMA, 2014. Las universidades pueden colaborar de manera decidida para educar en la materia, y proponer medidas para que los campus sean sustentables. Al respecto, la UNAM cuenta, desde hace años, con el Programa Universitario de Medio Ambiente (PUMA).

cobertura de la educación superior y es esencial garantizar que un importante número de jóvenes no queden excluidos de la posibilidad de alcanzar mejores niveles de vida y de participar productivamente en el desarrollo nacional. La baja cobertura educativa es, en sí misma, un obstáculo para participar en mejores condiciones en la sociedad del conocimiento.

Entre otras acciones para incrementar la cobertura, es necesario ampliar y mejorar la calidad de los sistemas abiertos y a distancia, además de utilizar todas las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Expansión de la educación superior. A partir del aumento indispensable de la cobertura, las universidades de la región van a experimentar el reto de una mayor expansión de los sistemas de educación superior y, como consecuencia, el reto de formar académicos bajo la figura de profesor-investigador. Habrán de crearse nuevas instituciones públicas y ampliar algunas de las ya existentes. Asimismo, la expansión supone que los actores y fuerzas interesadas en la educación superior hagan arreglos entre el sector público y el privado para que el crecimiento institucional resulte adecuado, y la enseñanza satisfactoria y pertinente a las necesidades del entorno social.

Pero la expansión, por sí misma, no es suficiente. Se tendrá que propiciar la introducción de avances pedagógicos y la producción de contenidos educativos para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje. La expansión de la educación terciaria, además, debe basarse en un criterio distributivo que tienda al equilibrio para disminuir las desigualdades espaciales existentes en el territorio de cada país, en materia de oportunidades educativas en el nivel superior.

Investigación

Incremento de las actividades de investigación y de la formación de investigadores. El gran desafío para las universidades latinoamericanas

consiste en mantenerse como el sitio donde avanzan la ciencia y la tecnología, además de, en el corto plazo, formar investigadores y realizar investigación de alto nivel. Eso requiere que las universidades cuenten con las condiciones apropiadas para producir conocimiento y académicos que lo produzcan, lo que está asociado al financiamiento, público y privado, y al uso del conocimiento por parte de quien tenga interés en él.

La transmisión del conocimiento es una realidad que rebasa las fronteras nacionales e institucionales, y que estimula la investigación; de ahí que para la universidad implique estar conectada con su producción a escala mundial. En este sentido, la universidad está cambiando hacia un espacio donde circulan flujos de conocimiento provenientes de diversos orígenes, que son aprovechados para elaborar conocimiento propio (Delanty, 2001). La universidad es la única institución social que puede desempeñar este papel de recibir, procesar y producir conocimiento pertinente, al mismo tiempo, para el campo científico y para la sociedad en su conjunto.

Con más y mejor investigación, la universidad se va a volver un actor central en la sociedad, y los universitarios tendrán que enfatizar que también es una institución reproductora de cultura. Creemos firmemente que la universidad que viene será una institución con muchos más lazos que la ligen a la sociedad y, en esa medida, a los universitarios nos corresponderá cuidar que no se vaya a trastocar su identidad.

Generación de conocimiento, capital humano y capacidad tecnológica. Estos son los tres elementos indispensables para que países como los nuestros consigan más altos niveles de bienestar y compitan con otras naciones en el campo internacional. La combinación de estos elementos supone que los resultados de la investigación se orienten a resolver los problemas del entorno social y a impulsar el desarrollo tecnológico local y la innovación.

Revisión de la formación en el posgrado. Las universidades tienen el reto de revisar continuamente la formación en el posgrado, para que el desarrollo y la práctica de este nivel educativo estén efectivamente fundados en la investigación y en criterios que garanticen rigor académico y una producción original. Con excelentes doctorados, las universidades contribuyen a la creación, transformación y distribución del conocimiento.

Desarrollo tecnológico e innovación

Aumento de la relación con el sector productivo. El papel de las universidades para colaborar en la construcción de una economía del conocimiento implica necesariamente que exista un sector productivo que aproveche el conocimiento y que esté dispuesto a establecer alianzas con instituciones académicamente autónomas. Al crearse tales alianzas, el sector privado debe mostrarse con mayor capacidad de iniciativa. Asimismo, debe tenerse en cuenta que el sector productivo contiene una parte pública y otra social que deben ser atendidas por la universidad. En particular, las universidades pueden colaborar para formar personas dedicadas a la administración, vista como tecnología de conducción organizacional, para que los gobiernos logren mayores niveles de eficiencia, que probablemente estarán asociados con la legitimidad que se les reconozca.

En todas las acciones propuestas para el fomento de la vinculación con el sector productivo, es fundamental que la universidad cuente con un estricto marco regulatorio que evite cualquier distorsión académica, en particular los conflictos de interés y el conculpa a la integridad científica y el comportamiento ético que deben ser observados.

Fomento de la vinculación universidad-emppesa. La productividad y competitividad de las sociedades contemporáneas, así como el bienestar social y cultural, son cada vez más dependientes de la educación, la ciencia y la innovación tecnológica. El mejoramiento de la calidad de las funciones sustantivas de las universidades debe estar asociado al incremento de la vinculación con los diversos tipos de empresas¹⁹ y necesidades de los sectores sociales.

Generar innovación para el desarrollo. La universidad debe irradiar, hacia su interior y hacia el conjunto de la sociedad, una cultura de la innovación y aprecio por el quehacer científico. Esto estimulará la creatividad para la transformación cualitativa de los procesos, productos y servicios necesarios para el desarrollo económico. Especialmente, debe establecer una colaboración estrecha con las pequeñas y medianas empresas, que reúnen el mayor volumen de empleo, con el fin mejorar la calidad de su personal y crear proyectos de innovación sustentados en el conocimiento. Es necesario estimular la solicitud de patentes, la transferencia de conocimientos y los servicios tecnológicos.

Participar en la generación de empresas de base tecnológica. Las propias universidades deben impulsar más decididamente la formación de empresas de base tecnológica como un derivado de la investigación que realizan en los diferentes campos científicos.

Afrontar las tensiones con el mercado. Otro de los retos que tienen las universidades es sortear las tensiones entre el Estado y el mercado.²⁰ Las relaciones entre ambos deberían

19 No pasamos por alto que la estructura productiva en muchos de nuestros países está segmentada y que tal división ha causado que las pequeñas y medianas empresas sean las que atiendan a un mayor volumen del empleo. Tampoco dejamos de tener en cuenta que una buena parte de la ocupación se da en el sector informal. Estamos convencidos de que las franjas mayoritarias de la economía son objeto de atención de la universidad. Asimismo, que al ampliar sus bases sociales, la universidad gana reconocimiento y prestigio, y fortalece, en el más amplio sentido, su carácter público.

20 El texto de Brian Pusser (2014), hace una buena revisión del problema y lo coloca en perspectiva para que se logre un mayor equilibrio de fuerzas, lo cual es conveniente para la universidad.

organizarse bajo el principio de cooperación, aceptando que la rectoría de la política educativa nacional le corresponde al primero. Para salvar las posibles tensiones, los gobiernos deberían tomar la iniciativa de hacer una convocatoria amplia para acordar un programa de colaboración con las instituciones académicas y las empresas. La debilidad de este vínculo es un obstáculo de primer orden para estimular una economía basada en el conocimiento.

Administración eficiente

Revisión del modelo de administración y la estructura de las universidades. Las tareas universitarias implican que las instituciones sean gobernadas por medios eficientes y eficaces, con autoridades legítimas. Quienes conducen las instituciones tienen el desafío mayor de conseguir la estabilidad relativa que requiere la vida académica, y al mismo tiempo, lograr que ocurran cambios permanentes en la organización, como lo exige la lógica de proliferación del conocimiento. En este sentido, las universidades tienen el enorme desafío de construirse y reconstruirse con flexibilidad, para modificar sus estructuras y relaciones internas y externas, de tal suerte que puedan marchar con los tiempos. Asimismo, para este propósito, tienen el reto de ir conformando cuerpos colegiados de pares en distintas áreas del quehacer universitario en los que participen los académicos y las autoridades.

Internacionalización y carretera latinoamericana del conocimiento

Al hablar de las universidades de América Latina y el Caribe, consideramos que los desafíos que les presenta la internacionalización constituyen un aspecto de suma importancia, y por ello le dedicamos el siguiente apartado.

En primer lugar expondremos los retos específicos que implica este tema y posteriormente plantearemos algunas propuestas de largo aliento.

La internacionalización de la educación superior es un hecho irreversible que debemos aprovechar para incrementar sustancialmente la diversidad de las ofertas educativas; buscar la convergencia en el entendimiento humano; generar un mayor sentido de responsabilidad colectiva latinoamericana y una mayor solidaridad con la sociedad.

La cooperación internacional es un estímulo para mejorar la calidad y la eficacia de las instituciones de educación superior de la región. Es una posibilidad para reducir las brechas que parecen insalvables entre países, para encontrar soluciones a los problemas globales o regionales que, más allá de la geografía, son de todos.

Los desafíos que tiene la educación superior en el mundo —y en Latinoamérica en particular— son de una magnitud considerable y deben ser atendidos con urgencia para que los países de la región tengan fortaleza para combatir la desigualdad social y alcanzar mejores niveles de vida en democracia.

La cooperación entre instituciones de educación superior es fundamental para la solución de grandes problemas, porque éstas se enriquecen al ampliar sus horizontes y espacios de interacción.²¹ Conviene considerar algunas cifras como ejemplo de la importancia que ha adquirido hoy en día la internacionalización de la educación superior en el mundo: sólo entre los años 2000 y 2010, la cantidad de estudiantes matriculados en establecimientos universitarios fuera de su país de origen se duplicó, al pasar de 2 millones 100 mil a 4 millones 300 mil (OECD, 2013).

21 La globalización ha potenciado y eliminado la delimitación territorial del conocimiento. En este contexto de cambio, la sociedad se ha ido construyendo como la sociedad red (Castells, 1996). Las propias universidades están tejiendo sus redes, armando conjuntos para el intercambio y el aprovechamiento de más recursos para cada uno de los miembros de la red. Las universidades se integran en redes a nivel internacional, porque se ha demostrado que las redes son más dinámicas que las instituciones aisladas; son espacios abiertos donde la innovación es un proceso colectivo. Por ello, es necesario sugerir el establecimiento de una agrupación académica apropiada para las universidades latinoamericanas.

Llama la atención que, en 2010, 53 por ciento de los estudiantes en el extranjero eran de origen asiático, la mayoría de China, India o Corea del Sur. Para ese mismo año, los estudiantes extranjeros en países de América Latina y el Caribe representaron menos del dos por ciento del total mundial. Por su parte, España recibió 56 mil 018 estudiantes extranjeros, de los cuales 30 mil 272 eran de nacidos de América Latina y el Caribe. Estados Unidos recibió a 65 mil 476 latinoamericanos (UNESCO, 2012).

Para aprovechar mejor las ventajas de la internacionalización, se proponen las siguientes acciones:

Intensificación de las actividades de internacionalización. Debemos aprovechar la internacionalización de la educación superior para conjuntar esfuerzos, incrementar recursos y ampliar nuestros alcances; sin embargo, la universidad contemporánea debe estar alerta y rechazar cualquier condicionante mercantil y financiera que pretenda afectar los intercambios y las tareas universitarias.

Desarrollo de una comunidad universitaria mundial. Para ello es indispensable hacer alianzas estratégicas, conformar redes académicas, desarrollar programas conjuntos de investigación, impulsar la formación de currículos integrados con contenidos globales, de manera que ello nos conduzca a conformar en el futuro una comunidad universitaria mundial. La cooperación internacional entre las universidades debe contribuir a un mayor entendimiento entre las culturas y respeto a la diversidad y a la solidaridad humanas. Esto representa una oportunidad de encontrar soluciones colectivas a los serios problemas que nos aquejan.

Reforzamiento de la movilidad estudiantil y académica. Es importante enfrentar con creatividad el desafío de la movilidad estudiantil y académica, con el diseño de instancias eficientes

de gestión, así como mediante adecuaciones normativas que atiendan todas las dimensiones implicadas en estos intercambios, especialmente el reconocimiento de los periodos de estudio. Desde sus inicios, las universidades han vivido procesos de movilidad de estudiantes y académicos. Con la internacionalización esto se ha profundizado, por ello habrá que reforzar el reconocimiento curricular.

Consideramos posible, deseable e imperativo establecer un Espacio Latinoamericano del Conocimiento. Tenemos antecedentes comprobados y una serie de organizaciones capaces de contribuir a la colaboración horizontal entre las universidades. Universia, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESLAC), la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, y la Red EMPRENDIA, entre muchas más, son ejemplo de esas posibilidades.

Así como el Erasmus en la Unión Europea, América Latina debería tener el programa “Gabriela Mistral” de Movilidad Académica. Una carretera del conocimiento que permita contar con mayor movilidad de estudiantes y de académicos; incrementar las redes de investigación y favorecer el establecimiento de convenios para el desarrollo tecnológico; contar con bases de datos sobre proyectos de investigación y desarrollo de tecnologías, además de ampliar las posibilidades de financiamiento entre países, para acordar el reconocimiento de estudios, los sistemas de evaluación y acreditación, así como ampliar y diversificar la oferta educativa.

Este espacio, igualmente, dará pie para que al español y al portugués se les reconozca, cada vez más, como lenguas para la comunicación científica y académica. En suma, las alianzas institucionales pueden ser un detonador importante para una mayor y más completa integración regional, así como con los países europeos donde se habla el español o el portugués.

COMENTARIOS Y REFLEXIONES FINALES

¿Cuál queremos que sea la universidad latinoamericana del siglo XXI?, es la pregunta que hoy en día está vigente entre especialistas y autoridades. Nosotros nos hemos atrevido a dar algunas ideas sobre las orientaciones que podría seguir el cambio institucional, en las condiciones estructurales en que se ha presentado este periodo histórico, que abarca los últimos lustros del siglo pasado y los primeros tres de este siglo. Durante este tiempo, las universidades de nuestros países, por cierto, han experimentado cambios en las políticas públicas de los gobiernos y en los efectos de la globalización sobre la academia.

Si bien es cierto que las grandes instituciones públicas han mantenido diferencias y tradiciones universitarias propias en cada uno de los países que componen esta región del continente, también han mantenido semejanzas en cuanto a historia y al reconocimiento de que la universidad latinoamericana cumple propósitos académicos y, al mismo tiempo, compromisos con la sociedad y el Estado, que la hacen ser una institución visible e indispensable, y en este sentido específica, en distintas esferas de la sociedad.

En América Latina estamos, todavía, en un momento de cambios y reformas institucionales para darle viabilidad a nuestras sociedades, dentro de las corrientes globalizadoras, que impulsan transformaciones en casi todos los órdenes del espacio social. Sin duda,

en este proceso, la universidad juega un papel de primordial relevancia y requiere sortear enormes desafíos, como los que enunciamos en el apartado anterior, para cumplir mejor sus propósitos, responsabilidades, y compromiso social.²²

La universidad de estos tiempos, en la región, ya no está dedicada a otorgar títulos, acceso a profesiones liberales para abrir oportunidades de movilidad social y fortalecer a las clases medias, además de satisfacer las expectativas de las élites. Hoy, la docencia se ha multiplicado a cientos de carreras y se han tenido que construir y desarrollar programas de posgrado para responder a las demandas de sociedades más complejas; entre ellas, la de formar personas que posean, apliquen y puedan producir conocimiento.

Los nuevos desafíos de la universidad parten de las políticas de desarrollo que van estableciendo los gobiernos, pero también de los requerimientos de la economía del conocimiento, impulsada desde las universidades de investigación en los países centrales.²³ La economía del conocimiento ha sido fundamental para instalar el predominio del mercado, que enfatiza la competencia entre las naciones y entre las universidades.²⁴

De ahí que, el desarrollo y la participación de los países latinoamericanos en el concierto internacional exigen no sólo el crecimiento y fortalecimiento del sector productivo, sino también la creación de sistemas nacionales de innovación que le den vitalidad. Tales

22 Hablamos de la universidad pública y no del sistema de educación superior, porque la primera es concebida como una institución social que lleva siglos de establecida en nuestros países. Las opciones y posibilidades de cambio que hemos señalado están, sobre todo, pensadas para esta institución. También, porque esta universidad ha venido incrementando y diversificando sus funciones, pero sobre todo, porque en las universidades públicas se hace la mayor parte de la investigación científica, y como hemos señalado, el intelecto y el conocimiento se han vuelto los dos factores primordiales en el logro del desarrollo y el crecimiento económico. Por último, la universidad pública —y las universidades, en su relación con el Estado, el mercado y la sociedad civil— ha merecido una enorme cantidad de reflexiones, volcadas en otras tantas publicaciones. Tenemos, entonces, una larga tradición de pensamiento sobre la universidad latinoamericana que sería indispensable recoger y debatir en foros académicos latinoamericanos, para que los investigadores del tema contribuyan a subrayar los límites y las posibilidades de cambio a futuro.

23 Slaughter y Rhoades (2009) examinan los vínculos estrechos que han desarrollado las universidades norteamericanas con la economía basada en el conocimiento. Se trata de uno de los aportes más sustantivos sobre este punto. Véase también Marginson, 2010.

24 La hegemonía del mercado, y de la competencia, estimulada por la globalización, ha planteado innumerables desafíos a las universidades públicas de nuestros países. Véase: Ordorika, 2009; Marginson y Ordorika, 2010.

sistemas incluyen a la educación superior, como un factor de primera importancia, y particularmente a aquellas universidades públicas que han creado, a lo largo de muchos lustros, áreas de investigación en ciencias y humanidades que son claves para producir y distribuir conocimiento acorde con los fines nacionales, que no son sólo económicos, sino también políticos; esto último dada la necesidad de gestar ciudadanía, mejorar la calidad de la democracia, manejar las nuevas formas de gestión de lo público y enriquecer el patrimonio cultural.

En la discusión actual de la universidad latinoamericana hay un eje de cambio que está orientado por los escenarios tecnológicos a escala mundial. Tales escenarios se circunscriben a la necesidad imperiosa de que las universidades cuenten con un amplio desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (Rama, 2006)²⁵ para entrenar a los estudiantes en su uso y para educarlos en los avances de las ingenierías que las nutren.

Pero también porque la difusión del conocimiento y la educación superior tienen, hoy en día, en dichas tecnologías la posibilidad de crear plataformas docentes con las que se puede llegar a amplios públicos de estudiantes y de profesionistas que requieren renovar sus conocimientos. La universidad virtual, desde las instituciones universitarias, es una realidad poderosa para educar y satisfacer demandas específicas de la población en materia educativa, con lo cual la sociedad gana competitividad. A través de las tecnologías de la comunicación, las universidades de los países latinoamericanos pueden iniciar la construcción de un espacio común que sirva para transmitir conocimiento a las comunidades docentes, pero también a la comunidad científica. Sin duda, por esta vía, puede agilizarse e incrementarse el diálogo académico.

La educación superior latinoamericana de hoy se está construyendo en un entorno de competencia entre sistemas educativos, cuya capacidad y diversidad responden a situaciones nacionales que ordenan su organización y funcionamiento de acuerdo con políticas de Estado que pueden variar según el régimen de gobierno. Por tal motivo, pensar en el futuro de las universidades latinoamericanas supone entenderlas como parte de sistemas nacionales de educación superior²⁶ y como parte de redes internacionales.

La educación superior, en países como los nuestros, debe focalizarse como uno de los ejes principales en las estrategias de desarrollo económico. Entre otros motivos, porque el crecimiento requiere una fuerza laboral mejor formada y calificada, mayor producción de conocimiento adecuado a las circunstancias de cada sociedad en particular, investigación aplicada y transferencia de tecnología.

Se reconoce, además, que la educación universitaria tendrá cada vez mayor demanda porque es un factor para que las personas tengan una mejor ubicación en el mercado laboral, que en el corto plazo continuará segmentado y con un alto nivel de competencia por los puestos de mejor rendimiento económico en la estructura ocupacional.

Será menester, para tales fines, que en las universidades públicas de la región se defina como prioridad tener una comunidad académica y científica sólida, que soporte el desarrollo institucional universitario, con las mejores condiciones laborales posibles, y cuya libertad de pensar y hacer esté cobijada por la autonomía. Esta última servirá para que la multiplicidad de demandas emergentes a la universidad, y sus intercambios con todos los sectores de la sociedad, resulten benéficos a las partes.

Vivimos, entonces, en una situación donde al Estado le toca formular políticas

25 En este libro, Rama sostiene que las políticas públicas que estimulan la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades, más los efectos de las empresas transnacionales que ofrecen servicios por estas vías, son, entre otros factores, parte de lo que él llama la "tercera reforma".

26 Llamamos la atención del lector para recordarle la relevancia de los textos de Burton Clark sobre los sistemas de educación superior. Entre otros, debe consultarse: Clark, 1986.

públicas de educación superior teniendo en cuenta no sólo las necesidades nacionales, sino también la internacionalización de este nivel educativo. Algunas de estas políticas hay que reinventarlas para que las universidades y los sistemas de educación superior vayan adaptándose a los cambios educativos y científicos en el contexto global, que impactan lo nacional y lo local.²⁷

Además, al Estado le toca ubicar tales políticas en la presencia de actores y proveedores, tradicionales y nuevos, de servicios educativos. Las fuerzas del mercado en la educación superior, y sus tensiones con el Estado, son de gran importancia para analizar la dinámica de la educación superior²⁸ —en cada país y en su conjunto— de aquí en adelante.

Por ahora, reconocemos que la globalización, y la mercantilización aparejada a la misma, han traído un ambiente de alta competencia por todo tipo de recursos, uno de los cuales es de carácter intelectual. En este ambiente de competencia dominan las universidades del primer mundo en lo que hoy se llama *mercado académico global*.

Para participar en este ambiente se necesita estar mejor posicionados para la competencia, contar con economías externas y poner freno a las corrientes hegemónicas, que enfocan a nuestras instituciones universitarias, y a sus respectivos sistemas educativos, con criterios de juicio que no son apropiados para América Latina. Por eso, hemos llamado a crear un espacio académico en la región que nos lleve a la unión en redes y a incrementar el propio conocimiento de nuestras instituciones. Estos dos frentes le darán fuerza a las universidades para que jueguen el papel que de ellas se espera, de aquí en adelante, con respecto al crecimiento económico, y para apoyar la instauración de nuevos modelos de desarrollo que contemplen la redistribución de la riqueza.

Asimismo, se considera prioritario que, desde América Latina, las universidades y los gobiernos formulen y ejecuten políticas de educación superior que favorezcan el que nuestras instituciones puedan operar con interconexiones. La vinculación en redes institucionales contribuirá a que los cambios en la sociedad sean acordes con nuestros avances en el conocimiento, con nuestras culturas, y puedan ser transmitidos y compartidos a lo largo del continente.

Al mismo tiempo, las universidades conectadas en un espacio común, en redes internacionales en la región, desempeñarán un papel cada vez más protagónico para el desarrollo de las sociedades locales, y para que su proceso de integración a lo global sea más redituable, en términos de oportunidades para participar en el concierto internacional. Las universidades están llamadas a servir como medio para los intercambios educativos, culturales y de investigación entre países, así como en el movimiento de estudiantes y académicos.

Por estas razones, y otras muchas, reiteramos, estamos en un momento oportuno para que Latinoamérica vincule a las universidades, de tal suerte que entren juntas y se apoyen en el juego del conocimiento, de la circulación de sus flujos, y en la movilidad de estudiantes y académicos.

Finalmente, consideramos que los países latinoamericanos se encuentran hoy en la posibilidad de intensificar la colaboración en un plano horizontal. Contamos con la tecnología y el capital humano necesarios y con la determinación de las instituciones. Debemos garantizar el financiamiento y la adecuada organización y gestión institucionales.

Una de las tareas del espacio académico común, además de las mencionadas, será iniciar proyectos de investigación comparativos en temas relevantes al desarrollo, además de

27 Una discusión sobre la universidad pública y sus retos se encuentra en Muñoz y Suárez, 2012. En este texto se analizan algunos rasgos de las estructuras que obstaculizan el devenir de la educación superior en México.

28 La diversidad institucional, y las múltiples tensiones que se dan en el sistema de educación superior en América Latina, a raíz de las tendencias privatizadoras, son tratadas en Rodríguez, 2003.

formar nuevos investigadores dedicados especialmente al estudio de la educación superior.

En suma, los autores de este trabajo consideramos que hay antecedentes, marcos analíticos, y necesidades sociales, económicas y políticas, que hoy ponen en la mira a la universidad pública, para que tenga una participación sustantiva en la solución de los grandes problemas nacionales que enfrenta cada uno de los países de la región, entre otros, lograr una mejor ubicación en el escenario global.

Para construir y dar forma a la institución, de modo que sus tareas tengan el impacto esperado, es imperativo recurrir a la investigación sobre la universidad y el sistema de educación superior en América Latina. Es

necesario, asimismo, el esfuerzo conjunto en proyectos para hacer balances y propuestas bien fundamentadas; reconocer diferencias y semejanzas para vincularnos, apoyarnos e ir hacia adelante.

La imaginación, las ideas de quienes han investigado a la universidad, o han tenido la responsabilidad de conducirla, y el conocimiento, producido por los investigadores especializados en los temas y problemas de la universidad en América Latina, contribuirán a hacer planteamientos, exploraciones y lineamientos de política educativa para que sigamos los mejores caminos que puedan transitarse hacia la creación de las universidades que los universitarios queremos para el siglo XXI.

REFERENCIAS

- ALBORNOZ, Mario (2010), *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos 2010*, Buenos Aires, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior-REDES.
- ALTBACH, Philip G. y Jorge Balán (2007), *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, Baltimore, The Johns Hopkins University.
- BÁRCENA, Alicia (2010), "América Latina y la crisis global: efectos, desafíos y oportunidades", en Carlos Malamud, Paul Isbell y Concha Tejedor (eds.), *Anuario Iberoamericano 2010*, Madrid, Agencia EFE/Fundación Real Instituto Elcano/Ed. Pirámide, pp. 21-34.
- BARNETT, Ronald (2011), "The Coming of Ecological University", *Oxford Review of Education*, vol. 37, núm. 4, pp. 439-455. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.595550>
- CARDOSO, Fernando Henrique (2007), "Caminhos Novos? Reflexões sobre alguns desafios de la Globalização", *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 1, 2ª época, pp. 281-302.
- CASTELLS, Manuel (1996), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, México, Siglo XXI.
- CEPAL (2013), *Crecimiento económico de América Latina y el Caribe. Tres décadas de crecimiento desigual e inestable*, Santiago de Chile, ONU-CEPAL.
- CLARK, Burton (1986), *The Higher Education System*, Berkeley, The University of California Press.
- CONACYT (2010), *Informe general del estado de la ciencia y tecnología*, México, CONACYT.
- "Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción" (2009), *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 90-108.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- DELANTY, Gerard (2001), *Challenging Knowledge. The university in the knowledge society*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- DURAND, Víctor Manuel (2009), "Universidad pública y proyecto nacional", en Humberto Muñoz (coord.), *La universidad pública en México*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior, pp. 319-334.
- GARCÍA Salord, Susana (2009), "El devenir de la universidad como espacio público: una trayectoria larga e incierta", en Humberto Muñoz (coord.), *La universidad pública en México*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior, pp. 69-111.
- Instituto Cervantes (2013), "El español: una lengua viva. Informe 2013", en: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva (consulta: 6 de mayo de 2014).
- Instituto de Estudios Peruanos (2014), *¿Quién escribe más y sobre qué? Cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América Latina y el Caribe*, Lima, IEP.
- KLIKSBERG, Bernardo (comp.) (2010), *Es difícil ser joven en América Latina. Los desafíos abiertos*, Buenos Aires, PNUD.

- LUZÓN, Francisco (2010), "Es la hora de Latinoamérica, el continente mejor posicionado para ser un ganador del siglo XXI", conferencia presentada en el Encuentro Santander América Latina, Santander, julio de 2010.
- MARGINSON Simon e Imanol Ordorika (2010), *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior.
- MARGINSON, Simon (2010), "Higher Education in The Global Knowledge Economy", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, núm. 5, pp. 6962-6980.
- MARGINSON, Simon y Marijk van der Wende (2006), *Globalization and Higher Education*, París, OECD.
- MÁRQUEZ, Alejandro (2011), "La relación entre la universidad y el mercado de trabajo en México. Una breve contextualización", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, pp. 169-185.
- MEDINA Echavarría, José (1999), "Vida académica y sociedad", en José Medina Echavarría y José Gaos, *Responsabilidad de la universidad*, México, El Colegio de México, pp. 17-52.
- MUÑOZ, Humberto (2010), *Estrategias y políticas para construir la universidad que falta*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior, Cuaderno núm. 1.
- MUÑOZ, Humberto (2011), "La universidad mexicana en el escenario global", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, pp. 21-33.
- MUÑOZ, Humberto (2013), "Estado, educación y pacto social", ponencia presentada en el "Sexto diálogo nacional por un México social: regresar a lo fundamental", Facultad de Economía- UNAM, 19 de noviembre.
- MUÑOZ, Humberto y María Herlinda Suárez (2012), *Retos de la universidad pública en México*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior, Cuaderno núm. 8.
- OECD (2010), *Factbook 2010. Economic, Environmental and Social Statistics*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2010-en>
- OECD (2012), *Factbook 2011-2012. Economic, Environmental and Social Statistics*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2011-en>
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013. OECD indicators*, OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OIT (2013), *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*, Lima, OIT.
- ONU-PNUD (2013), *Informe sobre desarrollo humano 2013. El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*, Nueva York, PNUD.
- ONU-PNUMA (2014), *Informe anual de 2013*, Nairobi, PNUMA.
- ORDORIKA, Imanol (2009), "Commitment to Society: Contemporary challenges for public research universities", en Global University Network for Innovation (GUNI), *Higher Education in a Time of Transformation*, Hampshire, Ed. Global University Network for Innovation/Palgrave-Macmillan, pp. 72-74.
- OSTRY, Jonathan D., Andrew Berg y Charalambos G. Tsangarides (2014), *Redistribution, Inequality and Growth*, International Monetary Fund, Staff Discussion Paper, SDN/14/02.
- PUSSER, Brian (2014), "Fuerzas en tensión: el Estado, la sociedad civil y el mercado en el futuro de la universidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII, núm. 170, pp. 9-35.
- RAMA, Claudio (2006), *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RHOADES, Robert A. y Katalin Szelenyi (2011), *Global Citizenship and the University. Advancing social life and relations in an interdependent world*, Palo Alto, Universidad Stanford.
- RODRÍGUEZ, Roberto (2003), "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en Marcela Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 87-107.
- SLAUGHTER, Sheila y Gary Rhoades (2009), *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and higher education*, Baltimore, The Johns Hopkins University.
- STIGLITZ, Joseph (2002), *El malestar de la globalización*, Madrid, Santillana.
- SUÁREZ, María Herlinda (2005), *Jóvenes mexicanos en la "feria" del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior, Cuaderno núm. 4.
- TÜNNERMANN, Carlos y Marilena de Souza (2003), *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, París, UNESCO.
- UNAM (2012), *Las universidades latinoamericanas ante los rankings internacionales: impactos, alcances y límites. Encuentro de rectores y especialistas. Memoria*, México, UNAM.
- UNESCO (1998), "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción", UNESCO, en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consulta: mayo de 2014).
- UNESCO-Instituto de Estadística (2012), *Oportunidades perdidas. El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*, Montreal, UNESCO-UIS.

R E S E Ñ A S



El siglo de la UNAM

Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional

Roberto Rodríguez Gómez (coordinador)

México, Seminario de Educación Superior de la UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2013

Javier Mendoza Rojas*

El libro *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional* compila siete textos que abordan temas históricos, jurídicos, políticos y económicos sobre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que fueron discutidos en el Seminario de Educación Superior (SES) de la UNAM, en el marco de la conmemoración del centenario de esta Universidad, en septiembre de 2010. Uno de los ejes del Seminario ha sido el análisis de la universidad pública en México, de la UNAM en particular, y de los retos que se enfrentan para la realización de los cambios futuros. En los diversos cursos interinstitucionales realizados por el SES, los temas analizados han girado en torno a la universidad pública: el compromiso social de la universidad; problemas y debates actuales de la educación superior; universidad y desarrollo nacional; temas y problemas para construir la universidad que falta; y el malestar de la universidad y la educación superior al inicio del siglo XXI.

Como se señala en la contraportada del libro, el propósito que se buscó en el Seminario fue abrir un espacio para comprender la dinámica de cambio institucional en la UNAM a lo largo de cien años. Algunas preguntas que orientaron los trabajos son: ¿cómo se forjaron los elementos constitutivos del ideario universitario?, ¿cómo contribuye la universidad al desarrollo nacional?, ¿cómo se conjugan los valores de tradición e innovación, de libertad y responsabilidad en el ámbito académico?, ¿cuáles son las implicaciones de la autonomía en la relación entre la universidad y el Estado y qué retos existen hoy día?, ¿cómo han operado los distintos órganos que conforman el gobierno universitario?, ¿cómo se ha negociado el presupuesto público a la UNAM en los últimos años?

Si bien los capítulos pueden ser leídos de manera independiente, el lector encontrará que varios de ellos guardan estrecha relación si se considera una perspectiva histórica de la Universidad.

Inicia el libro con un resumen analítico de la historia de la Universidad Nacional en sus primeras décadas de vida, un texto de Roberto Rodríguez titulado “La forja del ideario universitario: 1910-1945”. Rodríguez toma como eje analítico la conformación de tres conjuntos de valores constitutivos del ideario académico y social de la Universidad: el compromiso académico a favor del desarrollo del

* Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. CE: javiermr@unam.mx

conocimiento; la contribución a la solución de los problemas nacionales del país; y la conformación de un espacio de crítica y libertad para la expresión de las ideas. El autor sostiene la hipótesis de que este ideario fue el resultado de los conflictos que se vivieron en la Universidad en sus primeras cuatro décadas de vida. Esta hipótesis encuentra asidero en la revisión que hace de tres fases de su historia: la reapertura en 1910, la aproximación de la universidad al proyecto de la revolución mexicana, y la fase que conjunta el movimiento de autonomía universitaria de 1929, la Ley de Autonomía de 1933 y la Ley Orgánica de 1945.

Rodríguez trae a la memoria los principales hitos y actores, políticos e intelectuales, de esos primeros años de la Universidad, entre ellos: el Ateneo de la Juventud, José Vasconcelos, Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Fernando Ocaranza y Gómez Morín. Analiza el paso de la relación orgánica Estado-Universidad en el periodo de Vasconcelos al distanciamiento de la Universidad del proyecto educativo del gobierno a partir del callismo y durante los primeros años del cardenismo; el conflicto universitario que cristalizó en la concesión de una autonomía limitada a la Universidad en 1929; la polémica que enfrentó a Antonio Caso y a Vicente Lombardo Toledano en 1933 por la orientación ideológica de la Universidad; el conflicto que se desencadenó tras la resolución del Décimo Congreso Nacional de Estudiantes por apoyar la orientación socialista; y la modificación del carácter público de la Universidad con la Ley Orgánica de 1933, que le otorgó una autonomía plena en lo político, pero también en lo económico. Lo que hoy llamaríamos un proceso de privatización, pues como dijera el presidente Abelardo Rodríguez: “Juzgo que es necesario buscar la manera de que la ley de la Institución permita de modo pleno el desarrollo de la vida universitaria con sus propios recursos, con sus propias orientaciones y bajo su exclusiva responsabilidad” (p. 28).

También se reseñan los conflictos y desencuentros entre la Universidad y el Estado hasta 1945, año en que inicia un nuevo pacto para la gobernabilidad. Entre los momentos críticos que se vivieron se destaca el recrudecimiento de la tensión entre la Universidad y el gobierno de Cárdenas por la negativa de aquélla a alinear la secundaria y el bachillerato universitarios a los programas de orientación socialista; la posterior renuncia del rector Ocaranza; el establecimiento del Consejo Nacional de Educación Superior y la creación del Instituto Politécnico Nacional como proyecto gubernamental alternativo de educación superior; la reconciliación gradual de la Universidad y el Estado; el apoyo a la expropiación petrolera; y el exilio español.

Rodríguez analiza el conflicto de 1944 y sus actores, la rectoría de Brito Foucher, los grupos estudiantiles, las pugnas internas por la designación de los directores en la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria, y el conflicto de gobernabilidad que desembocó en la Ley Orgánica de 1945.

En el texto de Carlos Hernández Alcántara “Gobernabilidad y pluralismo: la decisión política de la designación de rector de la UNAM

2003-2007”, se analiza el surgimiento, la composición y las funciones de la Junta de Gobierno establecida en la Ley Orgánica de 1945. Con este órgano de gobierno se diseñaba un nuevo modelo de gobierno institucional que repercutiría en los procesos y mecanismos de distribución del poder unipersonal. De acuerdo con este autor, la Junta de Gobierno habría logrado un equilibrio en el gobierno universitario, superando los conflictos políticos por el nombramiento de autoridades universitarias que se verificaron con las leyes anteriores.

Tras la revisión de los procesos de nombramiento de rector por la Junta de Gobierno en el periodo señalado, Hernández concluye que la gobernabilidad de la UNAM se basa en la fórmula del pluralismo, con un método de designación de rector que ha permitido a lo largo de los años mantener la estabilidad institucional, en donde se busca el equilibrio de la autoridad y el poder de los distintos grupos universitarios: “la Junta de Gobierno —sostiene el autor— requiere que las decisiones concilien los intereses divergentes y posibiliten los consensos necesarios en torno a la legitimidad, representatividad y liderazgo del rector designado por ese órgano colegiado” (p. 138). En las decisiones de la junta, afirma, se habría combinado el control y el consenso, “tratando de lograr que el control aparezca apoyado sobre el consenso de la mayoría de los grupos de poder y de acuerdo con las expectativas de desarrollo de la universidad” (p. 139).

En la misma perspectiva histórica, Hugo Casanova revisa el periodo de la UNAM que va de 1970 a 2010, tomando como perspectiva de análisis la relación entre el gobierno universitario y el desarrollo institucional. Uno de los ejes de análisis que considera en las distintas gestiones de los gobiernos universitarios de dicho periodo es la coexistencia entre tradición e innovación universitaria; el otro eje es el que articula la libertad académica y las exigencias de coordinación entre los sectores de la universidad, y entre ésta y los distintos ámbitos del Gobierno federal.

Casanova parte de la premisa de que la Universidad no es una entidad inamovible, sino una entidad histórica, contingente, articulada a su tiempo y a su espacio. Sostiene que existe una merma en los niveles de gobernabilidad institucional que se ha expresado en la historia reciente de la UNAM en una reiterada dificultad para implantar decisiones institucionales de gran envergadura, como son los temas de cuotas, criterios de acceso y permanencia de estudiantes, y criterios para la evaluación. También afirma que en el gobierno de la UNAM coexisten factores de orden conservador con otros de carácter emergente que buscan responder, de una mejor manera, a las necesidades de una comunidad compleja y demandante.

Con estas consideraciones, el autor revisa los rectorados de Pablo González Casanova, Guillermo Soberón, José Sarukhán, Octavio Ribero, Jorge Carpizo, Francisco Barnés, Juan Ramón de la Fuente y José Narro. Pasa revista a hechos trascendentes para la vida de la Universidad, como son: el proyecto de reforma universitaria y la creación del CCH, del SUA y de las ENEP en el rectorado de González Casanova; el nuevo

esquema organizativo de la Universidad, el impulso a la investigación y el sindicalismo universitario bajo el rectorado de Soberón; el proceso de planeación en el rectorado de Rivero; la huelga estudiantil en oposición a la propuesta de reformas de Carpizo; la realización del Congreso Universitario en el rectorado de Sarukhán; la propuesta de renovación institucional y de reforma al Reglamento General de Pagos que desató la huelga más costosa en la historia de la UNAM y la posterior renuncia del rector Barnés; la entrada de la policía al campus y la paulatina recuperación de la institucionalidad, y el prestigio de la Universidad durante los rectorados de Juan Ramón de la Fuente y de José Narro Robles.

En el texto de Imanol Ordorika se caracteriza a la UNAM como un ejemplo de lo que denomina universidad constructora de Estado (UCE), concepto que sería aplicable a otras universidades latinoamericanas. El autor sostiene la tesis de que las principales universidades de la región latinoamericana se distinguen del modelo de las universidades insignia de los países desarrollados al haberse constituido como instituciones centrales en la construcción de las condiciones materiales para la expansión y consolidación de los Estados nacionales, junto con su legitimación intelectual y social.

Para el conocimiento de nuestras universidades públicas y la determinación de sus proyectos, resulta de gran interés académico y político la propuesta que formula Ordorika sobre las universidades latinoamericanas. En una época en que existen fuertes coerciones para emular el modelo americano de las “universidades insignia” y sobresalir en los *rankings* internacionales, el concepto de UCE permite explicar la evolución histórica y los desafíos de nuestras instituciones más relevantes en el plano nacional.

La trayectoria histórica de la UNAM, en sus primeras etapas, la ubica como una institución que ha tenido una enorme relevancia en la conformación de la nación:

A la UNAM le tomó casi todo un siglo alcanzar el pleno desarrollo de los atributos de una UCE. En varios de sus momentos de su larga historia, la UNAM ha jugado un papel crucial en la creación de instituciones clave para el Estado, como los sistemas de salud pública y de justicia. La Universidad Nacional también ha desempeñado un papel principal en el diseño de innumerables organismos y oficinas gubernamentales, y en educar y otorgar títulos a los servidores públicos que los dirigen. También desde su fundación, la UNAM ha fungido como el campo de formación para las élites políticas y económicas del país, así como para una parte significativa de los profesionales de la nación (pp. 108-109).

Su centralidad, historia, peso y tamaño la han enraizado fuertemente a la sociedad mexicana, en la cultura del país.

Es precisamente la relación que ha tenido la UNAM con los proyectos de desarrollo del país el punto sobre el cual Ordorika formula

preguntas que también son consideradas por otros autores del libro; la principal de ellas es si hoy día, en que es hegemónico el mercado, la UNAM sigue desempeñando su papel como constructora de Estado o en qué medida se ha diluido su contribución al desarrollo nacional. Se pregunta si el papel que desempeñó en “la época de oro”, durante los años del desarrollismo de mediados del siglo pasado, lo sigue cumpliendo tras la dilución del “proyecto nacional” en el país y el desmantelamiento y cuestionamiento de lo público frente al acoso de la recomposición liberal y de los proyectos privatizadores. Ello lleva a múltiples cuestionamientos sobre los complejos vínculos entre la UNAM y el desarrollo nacional, relación que está presente a lo largo del libro.

Una conclusión a la que llega Ordorika tras la revisión de la historia de la Universidad, desde su creación en 1910 hasta la actualidad, es que la universidad constructora de Estado entró en crisis con el paso de las políticas desarrollistas a la reestructuración neoliberal. La UNAM, como otras instituciones que podrían entrar en el concepto de UCE, mutó en su centralidad histórica y ha sufrido presiones para emular a las universidades insignia, con lo cual se ha alterado su relación con el Estado.

Sin embargo, Ordorika no es pesimista. Con toda claridad señala que las políticas que presionan a la UNAM y a otras UCE para convertirse en universidades “de excelencia” al estilo anglosajón (que implica la dependencia del financiamiento privado, investigación para obtener ingresos por patentes y licencias, establecimiento de alianzas con empresas multinacionales, de investigación y desarrollo, apoyo a la investigación y la formación de posgrado en áreas redituables comercialmente, etc.), tiene pocas probabilidades de éxito. La UNAM —sostiene— es un espacio de disputa y protesta, mantiene un discurso crítico y defiende su carácter público. Concluye que la UNAM ha seguido confiando en su compromiso histórico de servir al pueblo de México y construir el Estado mexicano. Confía en que la UNAM continúe comprometida con las actividades que le han dado legitimidad y han mantenido su centralidad.

En un análisis complementario, si bien desde una óptica distinta, Víctor Manuel Durand Ponte reflexiona sobre las difíciles relaciones que han existido entre la Universidad y el proyecto nacional a lo largo de la historia centenaria de la UNAM. Su tesis se toca con la de Ordorika, al sostener que con la redefinición del Estado en la fase de la globalización, la Universidad dejó de tener relación con el proyecto nacional que en diferentes épocas, pero principalmente en la “época de oro” de la Universidad durante la etapa de industrialización, mantuvo tanto desde su función crítica como desde su función colaboradora.

El autor sostiene la tesis de que mientras las demandas de la sociedad a la Universidad estuvieron centradas en la formación de profesionistas liberales (abogados, contadores, médicos, ingenieros, humanidades), no se dieron conflictos entre esta institución y la sociedad; en cambio, cuando comenzaron a demandarle conocimientos especializados en respuesta a las necesidades de la industria, se originó un distanciamiento,

desencuentros y tensiones. Incluso —avanza Durand— el fracaso del modelo de sustitución de importaciones de México se dio, al menos en parte, porque no tuvo la capacidad de crear un sistema de reproducción de ciencia y tecnología que pasara de la copia a la creación de nuevo conocimiento, innovación y aplicación en los sectores productivos.

En la fase de la globalización ya no existen proyectos nacionales, pues los proyectos son decididos desde fuera; es el capitalismo global, y las empresas sin fronteras, los que deciden. Lejos quedó la definición de un proyecto nacional, entendido éste como el

...proyecto de una nación industrializada autosuficiente, autónoma, soberana y con una población que sería integrada por medio del empleo formal, productivo y con prestaciones sociales, con una cultura nacional que expresara sus particularidades y su diferencia con el resto de las naciones (p. 52).

Estamos ante el final del nacionalismo revolucionario como proyecto que orientó durante muchos años el proyecto de la nación, y que con todos sus defectos nos dio cohesión social. Al desdibujarse la idea de proyecto nacional, la Universidad ya no se legitima por sus relaciones con el Estado y con la sociedad, sino por cuestiones técnicas, es decir, por su productividad y por su rendimiento; por el tipo de conocimiento que genera y transmite; y por su contribución a la construcción de la sociedad del conocimiento, en un contexto en el que el mercado es el organizador de la sociedad.

En este contexto, apuntalando la tesis de Ordorika, la Universidad se ve alejada de la centralidad del proyecto nacional, tanto por la inexistencia de éste como por la propia debilidad del Estado. La Universidad habría sido relegada a las leyes del mercado y sometida a sus exigencias. Una pregunta que surge del análisis de Durand es si estamos condenados al atraso y a la dependencia científica y tecnológica; a hacer lo que denomina “ciencia deporte”, es decir, simular o, en el mejor de los casos, realizar avances puntuales de escasa significación y rápida obsolescencia.

En el capítulo de José Narro Robles, Luis Raúl González Pérez, Martiniano Arredondo, David Moctezuma y Juan Aróstegui, titulado “La autonomía universitaria: realidad y perspectivas”, se revisa la trayectoria política y jurídica de la autonomía de la Universidad Nacional, desde la primera ley orgánica que la dotó de autonomía en 1929 hasta la actualidad. Como señalan los autores:

De entonces a la fecha, la UNAM no ha estado exenta de tensiones y conflictos tanto internos como en su relación con el Estado. No obstante, los principios de la autonomía han hecho posible preservar a la universidad como un espacio plural donde predomina la diversidad de pensamiento y el respeto a las diferencias, y en donde las soluciones para los problemas de la universidad son decididas por los propios universitarios (p. 76).

La revisión histórica de la autonomía de la UNAM se combina con un detallado análisis jurídico y político del término. Se revisa el devenir histórico de las vertientes de la autonomía universitaria: libertad académica, autogobierno y administración del patrimonio; la reforma de 1980 que la elevó a rango constitucional y la jurisprudencia que se tiene hoy día sobre la autonomía, resultado de la actuación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en calidad de árbitro de controversias constitucionales, referidas a la delimitación sobre los alcances y límites de los derechos autonómicos.

Se identifica como un riesgo para la autonomía de las universidades la ideología de mercado —que va aparejada a los procesos de globalización y comercialización de los servicios educativos—, la cual habría incidido en la restricción del papel del Estado en la esfera de lo público. El análisis de los autores del capítulo converge con el realizado por Ordorika cuando se pasa revista a las actuales tendencias de uniformización universitaria fomentada por los *rankings*. Se habla de la “americanización universitaria” como la tendencia a la estandarización de modelos de gestión, evaluación, acreditación y rendición de cuentas, tendencia que no escapa a nuestras universidades y a la UNAM.

El financiamiento público representa otro reto a la autonomía universitaria. Señalan los autores:

Es difícil concebir una autonomía real mientras las universidades no tengan la seguridad de contar con los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento... Solamente con la certeza en la disponibilidad de los recursos económicos necesarios, estará completa la autonomía que garantiza el artículo tercero de la Constitución (p. 90).

Como se señala en el texto, el presupuesto de las universidades públicas ha dependido, en buena medida, de decisiones de funcionarios en los ámbitos local y federal y de los diputados. Con un conocimiento de primera mano, se afirma que no es deseable que año con año los rectores tengan que cabildar el presupuesto, y que se carezca de reglas claras, objetivas y transparentes para la asignación de los recursos públicos a las universidades.

Pero además de la incertidumbre financiera de las universidades, en el texto se sostiene que la autonomía se ha visto limitada por las políticas de financiamiento instrumentadas por el Gobierno federal en los últimos años, que han llevado al establecimiento de un “Estado interventor” o evaluador. El protagonismo que ha tenido el Gobierno federal a través de fondos extraordinarios de financiamiento desde los años noventa del siglo pasado, habría acotado la autonomía de las universidades. En este punto, se coincide con análisis realizados por autores como el propio Roberto Rodríguez y Adrián Acosta, quien señala que “de manera silenciosa, la autonomía tradicional de la universidad cambió de significado

y de prácticas, en detrimento de la capacidad de las universidades de determinar sus orientaciones y procesos” (pp. 94-95).

Como conclusión, se señala que:

La autonomía universitaria debe seguir evolucionando, debe perfeccionarse y consolidarse. No hay duda de que la incertidumbre presupuestal, que obliga a que cada año se tenga que emprender nuevas negociaciones, la limita. Habrá que trabajar para asegurar una política de Estado para el financiamiento de la educación superior. Cuando se cuente con ella y se transforme en ley, la autonomía habrá dado un paso muy importante. Sin contar con certeza en torno a los recursos, la autonomía que tutela la Constitución está incompleta (p. 107).

Las conclusiones de Narro y coautores son reforzadas en el texto de Alejandro Márquez, titulado “El factor económico: subsidio federal a la UNAM 2000-2010”, en el cual se presenta información sobre la evolución del presupuesto federal en esta década, con datos que muestran la inconsistencia en el financiamiento público destinado a la UNAM y a las instituciones de educación superior en su conjunto. En el texto se identifican las relaciones existentes entre la UNAM y los actores responsables de la asignación presupuestal a partir de 1997, cuando el PRI dejó de tener la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados.

Márquez sostiene que pese a que ha existido un aumento del presupuesto de la UNAM, se ha mantenido una actitud de discrecionalidad en la asignación anual de recursos públicos, lo que preserva la incertidumbre sobre el presupuesto institucional. Con la revisión detallada de la serie presupuestal de una década, muestra la dependencia del presupuesto universitario de las coyunturas políticas durante el proceso de gestión presupuestal.

En el texto se revisa la nueva correlación de fuerzas en la Cámara de Diputados, particularmente a partir del año 2000, con la llegada del PAN a la presidencia de la República, y sus repercusiones en la arena de negociación presupuestal a nivel federal. Los datos presupuestales los enmarca en las dinámicas de negociación, que en algunos años tuvieron complicaciones importantes.

Como se puede apreciar, el libro contiene aportaciones importantes para el conocimiento de diversas facetas de nuestra Universidad, como son su articulación con el Estado y el proyecto nacional, su gobernabilidad, su autonomía y los desafíos que vive como universidad pública en el actual contexto económico y social. Los invito a su lectura; los textos que contiene son una aportación al debate actual sobre los procesos de cambio de la institución. La historia de sus transformaciones académicas, normativas y políticas a lo largo de su primer siglo de vida, nos da más elementos para el planteamiento de nuevas hipótesis sobre el desarrollo de una institución que, como señala Ordorika, ha sido constructora del Estado nación en nuestro país.

Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias

Oscar Corvalán, Jacques Tardif y Patricio Montero (coordinadores) (2013)
México, ANUIES

Hugo Rangel Torrijo*

El libro que se reseña en estas líneas trata sobre un tema de gran actualidad y a la vez controvertido, pero al mismo tiempo de gran interés para la comunidad universitaria y educativa en general: las competencias. Como se indica en la contraportada, a pesar de que el currículo por competencias se implementa en todo el mundo, es difícil acceder a una literatura especializada al respecto. El libro cuenta con cuatro autores chilenos (Patricio Montero, Pamela Urra, Miguel Méndez y Oscar Corvalán), tres canadienses (J. Tardif, J. Goudreau y G. Lachivier), y uno de Bélgica (M. Poumay).

Corvalán es autor del primer capítulo dedicado a “Los fundamentos teóricos y prácticos de la educación por competencias”. Se presentan someramente los conceptos y se subraya la aportación de las competencias al desarrollo multidimensional y a la integración de conocimientos y actitudes (p. 24). Para presentar un tema tan complejo se recurre a fórmulas conocidas, como por ejemplo hacer énfasis en que las competencias transforman el currículo tradicional; del tipo: “el ingreso a la sociedad del conocimiento ha venido a exigir del sistema educativo un conjunto de competencias claves para funcionar dentro de ella” (p. 25). Ciertamente el desarrollo de las tecnologías, y particularmente de la Internet, representan nuevos desafíos para la educación, pero ¿cómo asumirlo en el diseño curricular? De manera positiva se hace referencia a Morin en cuanto a la necesidad de que el ciudadano del nuevo milenio sea capaz de organizar y articular la información en un mundo complejo (p. 27). Se plantea varias veces que el enfoque de competencias es interdisciplinar, sin embargo no se clarifica qué quiere decir esto en la práctica educativa. Más aún, es una constante en las revistas y la teoría educativa una reticencia al diálogo con otras disciplinas y por lo tanto se puede afirmar que es necesario emprender ese diálogo. Sin embargo, no se abordan ni exploran las vertientes de la interdisciplinariedad.

El apresurado sobrevuelo teórico que presenta el libro es previsible: plantea linealmente “conductismo - el auge del cognoscitvismo y constructivismo”; y asume que el de las competencias es un enfoque natural

* Profesor-Investigador del Centro Universitario de La Ciénega de la Universidad de Guadalajara. CE: hugo.rangel@mail.mcgill.ca

emanado de este último. No obstante, son justamente estos supuestos los que se necesitan analizar con evidencias de políticas y prácticas, y no solamente enunciarlas. De manera acertada se diferencia el modelo pedagógico del modelo didáctico: el primero se concibe como un concepto amplio, fundamentado en teorías del aprendizaje (p. 37). Asimismo, se plantea la necesidad de las competencias, “de un espacio en el que, además del aprendizaje de conocimientos, el estudiante desarrolle un conjunto de capacidades que le van a ser fundamentales para su vida futura como profesional” (p. 41). Si bien el planteamiento es cierto, esta aseveración requiere más explicaciones, tanto de orden teórico como operativo, ya que se trata del centro argumentativo de las competencias.

El autor argumenta que se han experimentado cambios en la adquisición de aprendizajes: “antes se trasmitían conocimientos, ahora se requieren habilidades”, afirma. Sin embargo, siempre han coexistido la enseñanza de conocimientos y la de habilidades. Aunque es evidente la obsolescencia del modelo de transmisión (p. 33), no se logra precisar cuál es la diferencia que implica el enfoque por competencias. Se recurre a un “collage conceptual” mencionando las inteligencias de Gardner (p. 34); el lector espera que se explique el modelo pedagógico y didáctico que se anuncia, pero solamente se hace un contraste de la educación tradicional y el aprendizaje colaborativo (p. 40). Este concepto es ciertamente de gran valor pedagógico, por lo que ameritaba mayor soporte teórico, por ejemplo, el propuesto por Gordon Wells.

Se presentan seis “idoneidades” del diseño curricular: epistémica, cognitiva, interaccional, medicinal, afectiva y ecológica (p. 43). Debido a su relevancia, estos componentes de la idoneidad didáctica ameritaban mayor desarrollo. Los autores prosiguen con una exposición de los estándares de competencias docentes para el manejo de las TIC que ha enunciado la UNESCO: “comprender objetivos de las políticas educativas; conocer los procesos cognitivos complejos; modelar los procesos de aprendizaje y centralmente diseñar comunidades de conocimiento” (pp. 44-45). Enunciar estos principios de la UNESCO para la generación del conocimiento nos parece acertado, pero no observamos una articulación de éstos con las idoneidades mencionadas ni con los conceptos precedentes. El autor concluye con una clasificación de las competencias (según la especificidad, su lugar en el proceso de desarrollo y según su nivel de metacognición). En este último nivel se diferencian las automáticas *versus* las reflexivas. Para ser honestos, el mismo autor aclara que una competencia no puede ser tan definida que se diluya su potencial pedagógico, y llega a evocar problemas para redefinir la competencia y evaluarla (p. 49). Sin embargo, en general, la presentación de los fundamentos teóricos no responde a las enormes expectativas que han generado los programas por competencias por doquier en el mundo. El propio Tardif anuncia en el prólogo que el libro “es una obra crucial para apoyar la emergencia de la innovación, así como su conceptualización y configuración...” (p. 16).

Al plantear los fundamentos, más que presentar un cuadro abigarrado y previsible, era el espacio idóneo para responder a las críticas que se han formulado a las propuestas por competencias, tanto en el ámbito mexicano y latinoamericano como en el canadiense. Baste mencionar en México los textos de Torres y Vargas (2010) y Planas (2013), o estudios críticos como el de Boutin y Julien, 2000. Independientemente de la mencionada discusión conceptual, nos parece que era ineludible, dado que participan en el libro autores canadienses, abordar los programas gubernamentales por competencias que fueron implementados en Canadá a partir de 1999. Cabe destacar que dichos programas no solamente fueron criticados, sino que debido a la proporción de las protestas y las críticas, el gobierno se vio obligado a reformular radicalmente su propuesta por competencias desde el año 2006 hasta la fecha. De hecho, la evaluación y la aproximación por competencias como tales fueron abandonadas por el gobierno y ahora se habla oficialmente de conocimientos. Los errores en la concepción curricular, los procedimientos tecnocráticos y la escasa participación de los actores pueden explicar en parte este revés de los programas por competencias (Rangel, 2010a).

El segundo capítulo, escrito por Corvalán y Montero, trata sobre “métodos de construcción de perfiles de las competencias de los egresados”. Los autores mencionan que las competencias pueden aplicarse a todo nivel escolar (p. 57); pero esto representa una gran contradicción (o por lo menos requiere una precisión) debido a que las competencias se han desarrollado con miras a la formación profesional. Al referirse a la educación universitaria, los autores sugieren consultar a los académicos, realizar un análisis documental y convocar a los profesionales, expertos, egresados y empleadores, para conocer el estado de la profesión. Aun cuando parece centrarse en el mercado laboral, éste es un ejercicio ciertamente positivo, ya que es una tarea que, como afirman los autores, puede ir más allá de la redefinición de los currículos, hacia la transformación de las instituciones. La identificación de los dominios de la acción profesional y la identificación de problemas que atiende la profesión son en efecto útiles y se les puede imprimir una dimensión social más que operativa, como lo sugiere el texto. Cabe mencionar que los autores tratan de aclarar las confusiones frecuentes que se cometen al comprender las competencias (p. 79). ¿Cabe preguntarse por qué persisten las confusiones del concepto de competencias incluso en la concepción de los perfiles?

El capítulo 3 (de Corvalán y Méndez) atiende a los “Métodos de escalamiento del desarrollo de competencias del perfil del egresado”. En el capítulo a su cargo, insisten en que la pedagogía de las competencias se ha desarrollado contra la de objetivos; no obstante, los cuadros presentados muestran escalas como objetivos fijos. De esta manera parece más bien una metodología convencional.

En el capítulo 4 (de Montero y Urra), titulado “Método de integración de competencias profesionales y genéricas”, los autores ejemplifican

el profesional en una situación: dos químicos farmacéuticos realizan una venta con algunas diferencias. Se muestran los criterios “confeccionados por los especialistas” y se supone que deben ser las mismas competencias que adquieren en las escuelas (p. 110). Sin embargo, no se trata de un ejemplo adecuado, ya que no es claro cuál es el rol de las políticas de las farmacias y las estatales. Por ejemplo en Latinoamérica los empleados de las farmacias obviamente anteponen las ventas de los productos de sus compañías.

Los autores exponen las competencias genéricas (o transversales) y las profesionales (que son específicas de cada profesión), y mencionan algunas clasificaciones de las mismas. Esto debería clarificar las nociones de competencias, pero son tan diversas, que al parecer sucede lo contrario. Los autores distinguen cuatro tipos de competencias: “las básicas, de pensamiento, de relación con personas y de cualidades personales”. Pero se mencionan otras clasificaciones: la española, que consta de ocho competencias “básicas o claves”; la de la Universidad de Deusto, que incluye las competencias instrumentales, interpersonales y las sistémicas; y las del proyecto Tunnicliffe, que agrupa 30 competencias en tres bloques. ¿Esta enumeración realmente ayuda al lector a clarificar el tema de las competencias? Cada propuesta propone una clasificación diferente, como la canadiense (del gobierno de Quebec), con nueve competencias llamadas transversales. Por otra parte, tampoco ayuda a clarificar la noción de competencias la tentativa de empatarlas con las inteligencias múltiples de Gardner (p. 117). Esto se debe a que la célebre propuesta de Gardner justamente adolece de falta de precisión en cada una de las llamadas inteligencias, y el concepto mismo de inteligencia es ambiguo, como lo ha aceptado el famoso psicólogo originario de Scranton, Pensilvania (véanse críticas en Larivée, 2010; y Rangel, 2010b).

Por otra parte, es positivo que se mencionen los tipos de saberes propuestos por la comisión Delors (1996): saber a aprender, a hacer y a convivir en proyectos comunes. Asimismo, es positivo que se reafirmen la creatividad y el pensamiento crítico (pp. 122 y 127) y, además, que se subraye la importancia del contexto (p. 132). Sin embargo, estos elementos fundamentales no se ven integrados en el resto del libro, como es el caso del ámbito contextual, en el que se desarrollan las experiencias curriculares basadas en competencias. El ejemplo que se presenta (sobre un ingeniero industrial) es abstracto, no es real ni tomado de un contexto (p. 140).

En el capítulo 5, escrito por J. Goudreau, si bien la autora se centra en exponer el programa de enfermería, menciona apenas el sistema de Quebec, ignorando el gran debate existente en esa provincia sobre las competencias. Se entiende que este enfoque puede adaptarse a la carrera de enfermería por su perfil práctico, ya que existen habilidades de esta profesión internacionalmente estandarizadas. No obstante, la autora describe un programa tradicional que puede existir en cualquier universidad del mundo (cursos magistrales y trabajo en equipo). Así, no

se percibe una visión clara basada en competencias que determine una innovación, lo cual había sido anunciado en la primera parte del libro.

El capítulo 6 (Tardif) es interesante porque trata sobre la evaluación de competencias y resalta la validez, la confiabilidad y la equidad necesarias. Hay que recordar la evaluación es el rubro que representa un desafío en la práctica y en la perspectiva curricular de las competencias debido a su carácter dinámico, propio del constructivismo. El autor ofrece elementos interesantes y sin duda útiles, como el esbozo de un modelo cognitivo y algunas herramientas de evaluación; sin embargo, no se mencionan los problemas que han enfrentado los programas basados por competencias al evaluarlas. Este no es un detalle, sino que remite al programa quebequense mencionado (y que los autores canadienses de este libro pasan por alto).

En el capítulo 7, su autora, Poumay, presenta un programa oficial muy interesante de formación de profesores del Instituto de Formación e Investigación en Educación Superior de la Universidad de Lieja, en Bélgica. Se trata de un programa institucional y de carácter obligatorio a los docentes, es decir, no es un análisis académico. Es positivo que las universidades ofrezcan este tipo de programas, ya que han evolucionado y se han centrado en definir un referencial individual de competencias, es decir, se trata de un taller de reflexión, comentarios y apoyo a una práctica pedagógica individual (p. 225). A partir de lo que expone la autora, no tiene nada que ver con los formatos rígidos y los programas por competencias que se promueven o imponen en algunas universidades de América Latina. No obstante, la autora no aborda los aspectos sobresalientes de las políticas por competencias que el gobierno belga implementó en 1997 con el decreto denominado “Missions” (Romainville, 2006). Hubiera sido una oportunidad para comparar, por ejemplo, la definición de competencias de dicho decreto con las de los países representados en el libro.

En el capítulo 8, G. Lachiver escribe sobre “La gestión del currículo por competencias”. El autor afirma que las instancias gubernamentales juegan un rol sobre la “estructuración y gobernanza de las universidades”, lo cual implica “que el proceso de decisiones a menudo está centralizado” (p. 243). Esto es evidente, pero argumenta que los países europeos, “en respuesta a las estrategias gubernamentales”, crearon el proceso de Bolonia. Se da a entender que las universidades se agruparon para salir de la presión gubernamental, siendo que dicho proceso inició justamente en una conferencia interministerial en esa ciudad en 1999. Pero el lector se puede preguntar, y con razón: ¿qué tiene que ver esto con el contexto canadiense del autor, o con la gestión de competencias? Subsecuentemente el autor sugiere (en una confusa frase, posiblemente debido a la traducción) que el medio universitario utiliza la libertad académica para “esconder puntos de angustia o disenso” (p. 248). Es decir, los profesores muestran un “desacuerdo ideológico” para “no desarrollar competencias”, tienen un “sentimiento de incompetencia”

por ejemplo dicen “yo no sé evaluar competencias”; los docentes tienen “inseguridad ante su nuevo rol, una incomprensión y una ausencia de valorización”.

De esta manera es una lástima que la única referencia a las divergencias u oposiciones sean interpretadas como simples ineptitudes de los docentes. Esta descalificación de los cuestionamientos a las competencias justamente no aporta mucho a dicha propuesta. Por el contrario, puede percibirse cierta incomprensión no solamente a los opositores, sino a cuestiones legítimas que se hacen los docentes en su práctica profesional.

El último capítulo (9, por Corvalán y Montero) trata sobre el “Seguimiento y contexto de proyectos de innovación curricular en los entornos de las políticas de educación superior”. Un capítulo muy ambicioso que por sus escasas páginas para abordar temas tan complejos desafortunadamente éstos tan sólo se anuncian: “los desafíos de la educación superior, las consecuencias curriculares de las políticas de educación superior y las consecuencias del financiamiento de la educación superior sobre el currículo” (p. 263-267). Justamente, al introducir la noción de políticas educativas al final del libro no se alcanza a apreciar el desarrollo de una política específica basada en las competencias, sus implicaciones y problemas concretos. Es revelador que en las últimas páginas se mencione de manera apretada el diseño de la reforma curricular de los programas de pregrado en la Universidad de Talca en Chile, pero solamente se enuncian los cambios realizados, sin adentrarse en los pormenores de la experiencia, es decir, al contexto como tal: ¿cómo se implementó, qué problemas enfrentó, cuál fue la posición de los docentes y el rol de los actores?

En las notas de la conclusión se alude a los problemas de las universidades latinoamericanas que a menudo “deben procurarse más de la mitad de su financiamiento fuera de las arcas del Estado” (p. 276). Precisamente nos encontramos con gobiernos que disminuyen o congelan los fondos para actividades esenciales, pero que presionan para que docentes y directivos adopten programas por competencias.

Aun cuando en el libro participa un autor reconocido del discurso de las competencias, como Tardif, se esperaría que esta obra sobre el tema aportaría respuestas sobre interrogantes, ejemplos y testimonios sobre programas y políticas de implementación en distintos contextos; sin embargo, a pesar de reunir autores de Chile, Canadá y Bélgica, el libro no logra ofrecer una visión internacional clara, y menos aún un análisis comparado, pues no se presentan los contextos de los programas puestos en práctica en cada uno de estos países. Tampoco se hace una distinción necesaria entre los programas curriculares de humanidades con los de ingenierías o de enfermería que se abordan.

Esta crítica no es gratuita si se toma en cuenta la necesidad de precisiones conceptuales ante los señalamientos de ambigüedades de las competencias que ya ha señalado Díaz-Barriga: “el reto del enfoque de

las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites” (2006: 35). A pesar de las aportaciones del libro, la ambigüedad con la que se presenta el concepto de competencias no se disipa; así, la comunidad universitaria se cuestiona, y con razón, sobre la pertinencia del discurso de las competencias.

REFERENCIAS

- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2006), “El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-13.
- BOUTIN, Gérald y Louise Julien (2000), *La obsession de compétences*, Montréal, Editions Nouvelles.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- LARIVÉE, Serge (2010), “Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 2, núm. 2, pp. 115-126.
- PLANAS-COLL, Jordy (2013), “El contrasentido de la enseñanza basada en competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, núm. 10, pp. 75-92.
- RANGEL, Hugo (2010a), “La política de educación por competencias en Canadá (Quebec): un balance crítico”, en Jesús Ruíz, Rosalía López y Sergio L. Sandoval (coords.) *Procesos formativos y estructuración regional de mercados de trabajo*, Guadalajara, UdeG.
- RANGEL, Hugo (2010b), “Inteligencia, competencias y constructivismo. Más allá de la teoría de Gardner”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 2, núm. 2, pp. 141-146.
- ROMAINVILLE, Marc (2006), “L’approche par compétences en Belgique francophone: Où en est-on?”, *Les cahiers pédagogiques*, núm. 439, enero, pp. 24-24.
- TORRES, José Alfredo y Gabriel Vargas (2010), *La educación por competencias. ¿lo idóneo?*, México, ed. Torres Asociados.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

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



issue

