


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS  
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXIX

NÚMERO 156

Inés Rodríguez

ENSEÑANZA INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA: CUÁNDO INICIAR LA ENSEÑANZA Y CÓMO HACERLO

Blanca Araceli Rodríguez, Jorge Enrique Vaca y Alejandro Barrera

ANÁLISIS MICROGENÉTICO DE LAS PRODUCCIONES TEXTUALES DE ALUMNOS DE PRIMARIA Y TELESECUNDARIA

M<sup>a</sup> José Navarro y Elena Hernández

LA COLABORACIÓN EN RED ENTRE PROFESORADO DE AULAS ESPECÍFICAS DE AUTISMO PARA PROMOVER EL INTERCAMBIO PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Felipe Jiménez, Carla Fardella y Carolina Muñoz

UNA APROXIMACIÓN MICROETNOGRÁFICA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS MULTICULTURALES

Rebeca Berridi y José I. Martínez

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN CONTEXTOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Denise Vaillant, Eduardo Rodríguez y Gabriela Bernasconi

MODALIDAD MOOC PARA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA: ENSEÑANZAS DE UNA EXPERIENCIA

Javier Mendoza

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PRIMERA MITAD DEL GOBIERNO DE ENRIQUE PEÑA NIETO: ¿FIN DEL PERIODO DE EXPANSIÓN?

Eva Gregori y José Luis Menéndez

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO EVALUADORES

•••

Fermín Torrano, Juan Luis Fuentes y María Soria

APRENDIZAJE AUTORREGULADO: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RETOS PSICOPEDAGÓGICOS

Juan Escámez, José Alfredo Peris y Juan I. Escámez

EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y GESTIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD

••

Gunther Dietz

INTERCULTURALIDAD: UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

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

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

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

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

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

COMITÉ EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

*Editora:* Gabriela Arévalo Guízar

*Corrección:* Cecilia Fernández Zayas

*Diseño editorial, formación y fotografía:* Ernesto López Ruiz

---

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

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

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

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

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

# Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
<b>INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN</b>	18
Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo Una reflexión desde las creencias de los docentes <i>Initial teaching of written language: when and how to commence teaching</i> <i>A reflection based on the beliefs of teachers</i>	
<b>BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, JORGE ENRIQUE VACA URIBE Y ALEJANDRO BARRERA RETANA</b>	37
Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria <i>Microgenetic analysis of textual productions by elementary and distance high school students</i>	
<b>M<sup>a</sup> JOSÉ NAVARRO MONTAÑO Y ELENA HERNÁNDEZ DE LA TORRE</b>	58
La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa <i>Networking among teachers of autism specific classrooms to promote professional exchange for educational inclusion</i>	
<b>FELIPE JIMÉNEZ VARGAS, CARLA FARDELLA CISTERNAS Y CAROLINA MUÑOZ PROTO</b>	72
Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios <i>A micro-ethnographic approach to teaching practices in multicultural schools</i> <i>Tensions and challenges around the schooling of immigrants and minority groups</i>	
<b>REBECA BERRIDI RAMÍREZ Y JOSÉ I. MARTÍNEZ GUERRERO</b>	89
Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje <i>Self-regulation strategies in virtual learning contexts</i>	
<b>DENISE VAILLANT ALCALDE, EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN Y GABRIELA BERNASCONI PIÑEYRÚA</b>	103
Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia <i>MOOC for primary and secondary education: lessons from an experience</i>	

JAVIER MENDOZA ROJAS 119  
Financiamiento de la educación superior en la primera mitad  
del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?  
*Funding of higher education in the first half of the Enrique Peña Nieto  
administration: the end of the expansion period?*

EVA GREGORI GIRALT Y JOSÉ LUIS MENÉNDEZ VARELA 141  
La participación de los estudiantes como evaluadores  
Un estudio en las titulaciones universitarias de las artes  
*Participation of students as evaluators  
A study in university degrees in the arts*

### *Horizontes*

FERMÍN TORRANO, JUAN LUIS FUENTES Y MARÍA SORIA 160  
Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos  
*Self-regulated learning: state of the issue and psycho-pedagogical challenges*

JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ, JOSÉ ALFREDO PERIS CANCIO  
Y JUAN I. ESCÁMEZ MARSILLA 174  
Educación de los estudiantes universitarios y gestión de la sostenibilidad  
*Education of university students and management of sustainability*

### *Documentos*

GUNTHER DIETZ 192  
Interculturalidad: una aproximación antropológica  
*Interculturality: an anthropological approach*

### *Reseñas*

MARIO RUEDA BELTRÁN (COORDINADOR) 210  
Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia  
*por: Nubia Yazmin Nicolás Caballero*

FEDERICO DI TROCCHIO 216  
Las mentiras de la ciencia  
*por: Gerardo Reyes Ruiz y Ma. de Lourdes Elena García Vargas*

# Editorial

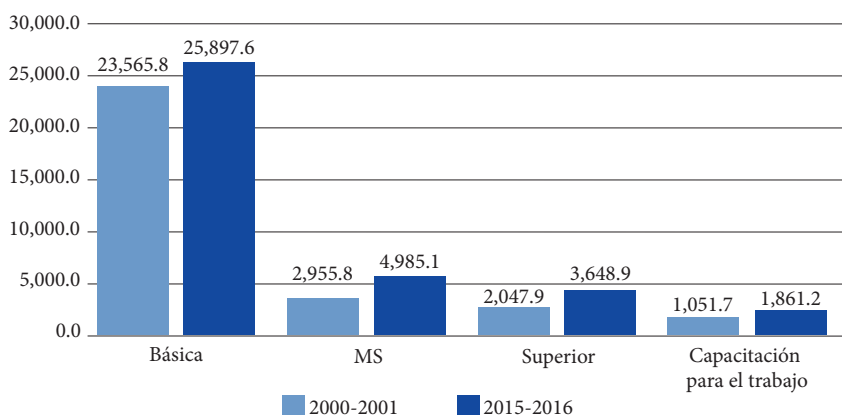
## A 15 años de PISA: resultados y polémicas<sup>1</sup>

En el ciclo escolar 2000-2001, el sistema educativo escolarizado contaba con 29.6 millones de alumnos, de los cuales 79.6 por ciento eran de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), 10 por ciento de educación media superior, 7 por ciento de educación superior (nivel licenciatura y posgrado) y 3.6 por ciento correspondía al sistema de capacitación para el trabajo.

En el ciclo escolar 2015-2016, el sistema escolarizado contó con 36.4 millones de alumnos, lo que implicó un crecimiento de aproximadamente 6.8 millones (alrededor de 23 por ciento) respecto del año 2000. De éstos, la educación básica representó 71.2 por ciento, la media superior 13.7 por ciento, la superior 10 por ciento y la capacitación para el trabajo 5.1 por ciento.

Este sistema escolar ha seguido creciendo entre 2000 y 2015 en todos los tipos educativos: básico (2.3 millones), medio superior (2 millones) y superior (1.6 millones) (Gráfica 1).

Gráfica 1. Matrícula en el sistema educativo escolarizado, ciclo escolar 2000-2001 y 2015-2016

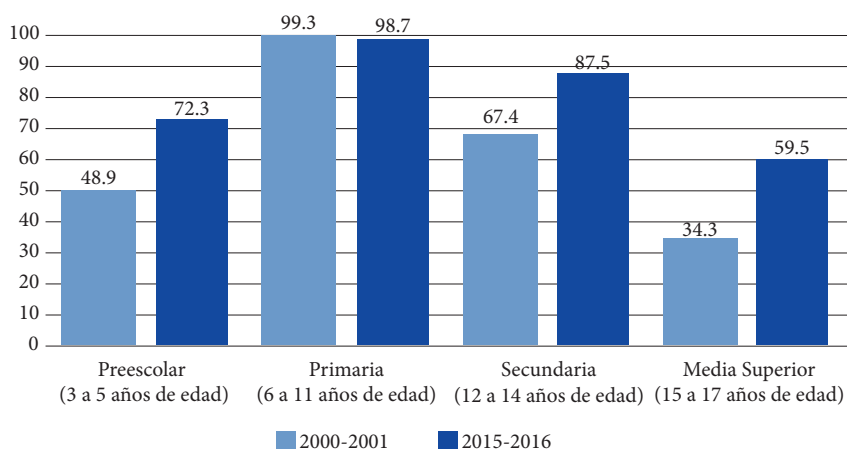


Fuente: INEE, 2017 y Presidencia de la República, 2016.

<sup>1</sup> Se agradece la colaboración del alumno de Pedagogía, Joaquín Arce Castelán, en la captura y procesamiento de información para este editorial.

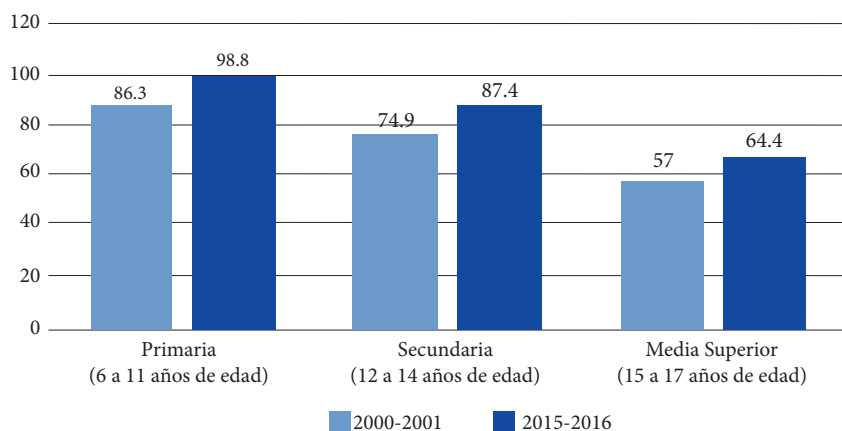
En el mismo periodo, el sistema educativo nacional ha mostrado avances en algunos indicadores educativos generales, tales como las tasas netas de cobertura y las de eficiencia terminal (Gráficas 2 y 3).

**Gráfica 2. Cobertura neta en educación obligatoria, ciclo escolar 2000-2001 y 2015-2016**



Fuente: SEP, 2017.

**Gráfica 3. Tasas de eficiencia terminal en educación obligatoria, ciclo escolar 2000-2001 y 2015-2016**



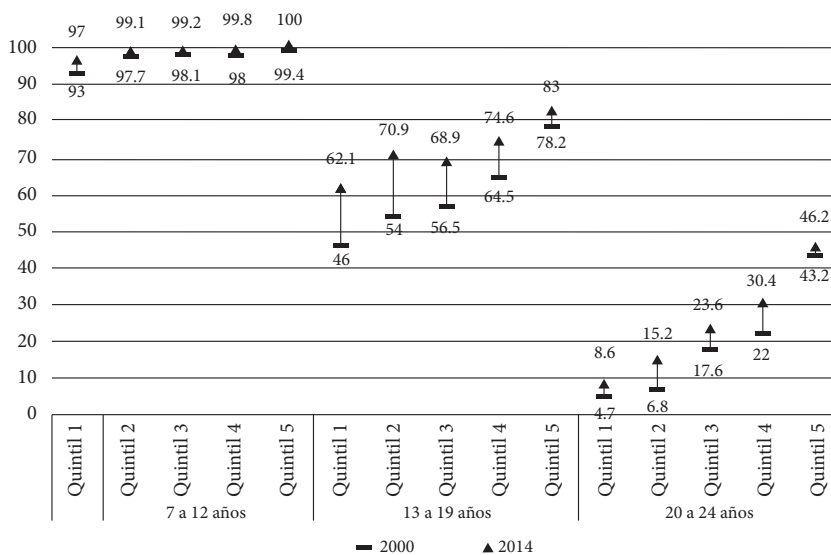
Fuente: SEP, 2017.

A pesar de su crecimiento y de la mejora de varios indicadores, el sistema educativo nacional sigue presentando amplias desigualdades en la distribución de oportunidades educativas, como se ha mostrado en editoriales anteriores de la revista *Perfiles Educativos*.<sup>2</sup> Estas desigualdades afectan principalmente a los

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, el Editorial del número 154, en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=154&anio=2016>

grupos de menores recursos socioeconómicos: si bien hay avances en el acceso de los niños y jóvenes provenientes de hogares ubicados en distintas posiciones de la distribución del ingreso a la educación, el acceso escolar mantiene las asimetrías sociales que persisten entre los grupos de población. Como puede verse en la Gráfica 4, entre los años 2000 y 2014 el mayor avance en la asistencia escolar se presenta en el grupo de edad de 13 a 19 años de edad; sin embargo, mientras que, en ese periodo, 20 por ciento de los jóvenes provenientes de los hogares más pobres (quintil 1) aumentaron su tasa de asistencia escolar de 46 a 62 por ciento, el 20 por ciento de los jóvenes provenientes de los hogares más ricos (quintil 5) pasó de 78 a 83 por ciento. Datos semejantes, aunque con diferencias menores, se observan en los otros grupos de edad.

Gráfica 3. Tasa de asistencia escolar por grupos de edad y participación en la distribución del ingreso económico per cápita, 2000-2014



Fuente: CEPALSTAT, 2017.

El propósito de presentar estos datos es mostrar, con algunos ejemplos, que si bien pueden percibirse mejoras en el sistema educativo nacional, también se observa la persistencia de grandes problemas que afectan la equitativa distribución de las oportunidades educativas.

Otro aspecto que no está suficientemente claro todavía, y que resulta ampliamente polémico, es lo relacionado con los avances que se han logrado, a través de los años, en los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Es justamente esta información la que se esperaba solventar mediante la aplicación de las evaluaciones a gran escala, entre ellas, las pruebas internacionales como la del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas

en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se aplica en nuestro país desde el año 2000, y que lleva ya seis ediciones; y las tres evaluaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) que iniciaron en 1997. En el contexto nacional están las que aplicó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) desde el ciclo escolar 2004-2005 hasta el ciclo 2013-2014; y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que aplicó censalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el año 2006 hasta el 2013. Estas dos pruebas se suspendieron a favor del denominado Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que fue aplicado por la SEP en los años 2015 y 2016.

Como se puede ver, desde hace más de una década se realizan evaluaciones a gran escala que implican la inversión de una cantidad significativa de recursos, pero lo que todavía no resulta claro —y sí ampliamente polémico— es qué tan útiles han resultado al sistema educativo nacional y a la sociedad mexicana. Por ello, aprovechando los 15 años de aplicación de la prueba PISA, que durante este tiempo se ha constituido en la líder indiscutible de las evaluaciones a gran escala, en las líneas que siguen se presentan algunos de sus resultados, así como los principales debates que persisten sobre las interpretaciones y usos de estos resultados.

## LA PRUEBA PISA, A 15 AÑOS DE SU APLICACIÓN

La aplicación de las pruebas PISA inició en el año 2000, con la participación de 28 países miembros de la OCDE y cuatro países no miembros de esta organización: 32 países en total. En 2015 se aplicó en 35 países de la OCDE y 37 países no miembros: 72 en total. Este crecimiento, y el impacto mediático que ha acompañado a la presentación de sus resultados, ha llevado a considerar a las pruebas PISA como uno de los eventos educativos más famosos de las últimas décadas (Pereyra *et al.*, 2013).

Aun cuando la propia OCDE recomienda contextualizar los resultados de estas pruebas en las condiciones socioeconómicas y culturales de cada país para evitar interpretaciones reduccionistas (OCDE, *s/f*), es claro que los listados en los que se clasifican los países participantes (*ranking*) constituyen actualmente el motor del efecto mediático que ha adquirido en casi todos los países, sea para cuestionar el mal desempeño de sus respectivos sistemas educativos o para exaltar sus logros. En México los resultados de PISA han servido principalmente para cuestionar al sistema educativo nacional, como se puede percibir a través de algunos encabezados de la prensa escrita con motivo de la presentación de los resultados de PISA 2015: “OCDE: México, 15 años en el último lugar en educación” (Moreno, 2016); “México, sin avances en matemáticas, lectura y ciencia



en una década (Poy, 2016); o bien el que retoma la declaración del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, “México no está satisfecho con resultados de PISA: Nuño” (Notimex, 2017). Lo anterior ha servido, entre otras cosas, para reforzar la idea de aplicar una reforma educativa que ha sido ampliamente debatida.

Pero, ¿qué explica el éxito mediático de PISA, que es capaz de poner en jaque a los sistemas y autoridades educativos de los países? Según un pequeño editorial escrito con este motivo por Joaquim Prats, académico de la Universidad de Barcelona, esto tiene que ver con el arribo de las nuevas formas de concebir la gestión pública, una de las cuales se refiere a que la producción de los servicios públicos debe ser evaluada cuantitativamente. En razón de ello, los resultados de PISA son utilizados por diversos sectores sociales, principalmente empresariales, como una medida rigurosa de la “producción” en la educación a escala planetaria, en el que los sistemas educativos son clasificados según una escala de rendimiento (Prats, 2011). Prats señala que estos instrumentos se han constituido en evaluaciones del capital humano de cada país en el contexto de la competencia internacional y, citando a W. Apple advierte sobre los peligros de una desmedida supeditación de la educación a la economía, lo cual supondría un cambio imperceptible, pero importante, en las finalidades de la educación, ya que se pasaría a privilegiar la evaluación por encima de la propia educación (Prats, 2011).

## MÉXICO EN LAS PRUEBAS PISA

Como se ha mencionado reiteradamente, la prueba PISA fue diseñada para evaluar la formación de los jóvenes de 15 años de edad, que es cuando se considera que han llegado al final de la enseñanza obligatoria y se encuentran en un momento decisivo de su vida, sea para proseguir estudios post-secundaria o para integrarse a la vida laboral (OCDE, s/f). PISA siempre evalúa tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias, aunque la misma OCDE ha dejado claro que la prueba no está encaminada a evaluar los currículos escolares, sino el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio (OCDE, s/f). Es decir, PISA no evalúa los contenidos del currículo mexicano, sino las habilidades intelectuales (razonamiento y solución de problemas) que los jóvenes de 15 años han desarrollado durante su vida; habilidades que, se entiende, son producto de lo que aprenden tanto dentro como fuera de la escuela. En este sentido, los resultados de PISA se conciben como un indicador del capital intelectual que tiene un país, de manera que la responsabilidad de obtener mejores o peores calificaciones no recae exclusivamente en el sistema educativo, sino que corresponde a la sociedad en su conjunto (Backhoff, 2006b).

El modelo de evaluación de PISA establece la aplicación de pruebas cada tres años, tomando como eje las competencias en lectura, matemáticas y ciencias,

pero en cada aplicación se concentra en una de estas competencias, y de las restantes sólo se hace un sondeo. Así, en la primera aplicación en el año 2000, y después en 2009, la competencia en lectura ocupó la posición principal; en la segunda y quinta aplicación (2003 y 2012) se evaluó prioritariamente matemáticas; y en la tercera y sexta (2006 y 2015), ciencias.

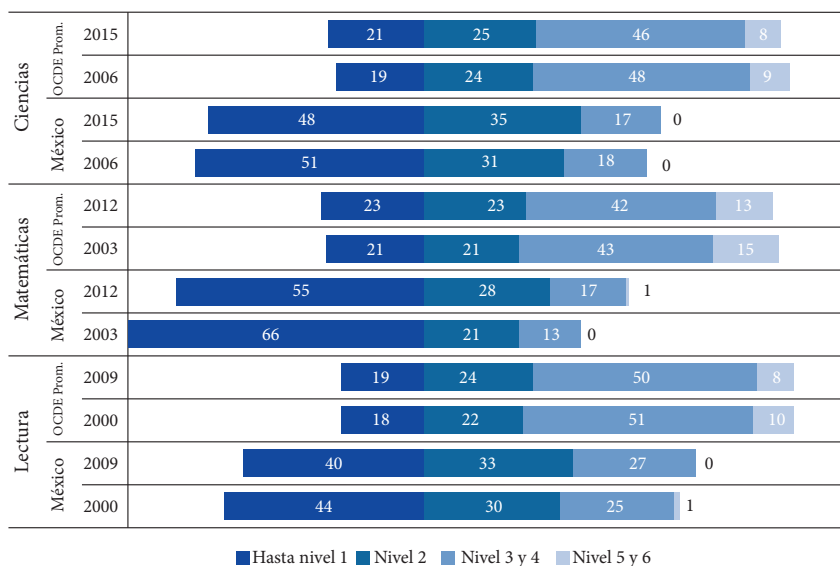
Si se consideran comparativamente los resultados en las fechas en que corresponde la evaluación principal a cada una de las competencias (lectura, matemáticas y ciencias), puede verse que las cosas no han cambiado mucho, pues México sigue rezagado en comparación con el resto de países de la OCDE. Esta es la razón que ha dado pie a los medios para poner al sistema educativo nacional en el banquillo de los acusados (Tabla 1 y Gráfica 5).

Tabla 1. México y OCDE, medias de desempeño en PISA, 2000-2015

	Año	Lectura	Año	Matemáticas	Año	Ciencias
México	2000	422	2003	385	2006	410
	2009	425	2012	413	2015	416
OCDE promedio	2000	494	2003	499	2006	498
	2009	493	2012	496	2015	493

Fuente: NCES, 2017.

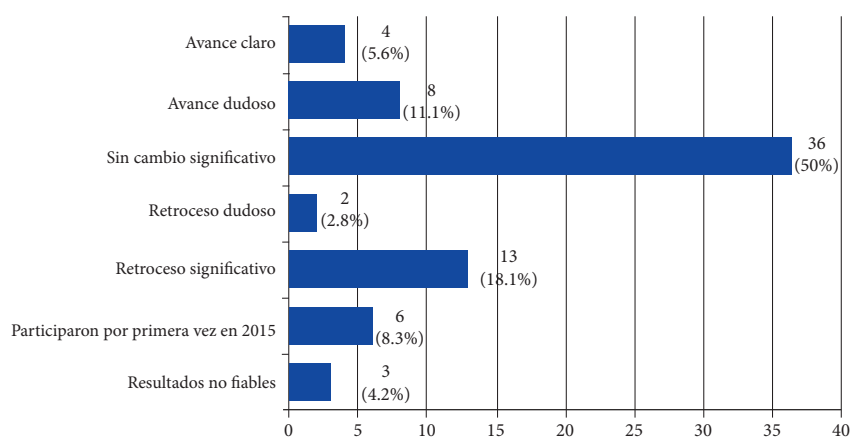
Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de lectura, matemáticas y ciencias, 2000-2015



Fuente: INEE, Informes PISA, varios años.

Los datos anteriores también muestran que el resultado promedio de los países de la OCDE no ha variado mucho a través del tiempo. Como ha señalado Felipe Martínez-Rizo, exdirector del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la mayor parte de los países participantes muestra un estancamiento en sus resultados entre el año 2000 y 2015. Específicamente en el caso de ciencias, de los 72 países participantes en la última aplicación de la prueba, sólo cuatro (5.6 por ciento) muestran un avance claro en los resultados obtenidos en esta área (Martínez-Rizo, 2017). En este sentido, indica este mismo autor, la situación de México en las pruebas PISA, lejos de ser una excepción, es la norma (Gráfica 6).

**Gráfica 6.** Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de lectura, matemáticas y ciencias, 2000-2015.



Fuente: Martínez, 2017.

## PRINCIPALES DEBATES EN RELACIÓN CON LA INTERPRETACIÓN Y USOS QUE SE BRINDAN A LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA PISA

En este apartado se toman como eje de análisis tres aspectos que se transmiten a través de los medios de comunicación y de las declaraciones de diversos sectores de la sociedad en relación con los resultados de la prueba PISA, y se presentan los argumentos a través de los cuales se intenta responder a dichas críticas desde la perspectiva de algunos funcionarios del INEE y de investigadores de la educación.

### a) Sobre la situación educativa de México

Con respecto a los fines de las evaluaciones a gran escala, en el sentido de brindar información sobre los avances logrados en el aprendizaje a través del tiempo, una interpretación simple y descontextualizada de sus resultados señalaría que en 15 años no se han logrado cambios significativos. Los medios de

comunicación retoman esta afirmación para brindar una visión catastrófica del sistema educativo y llaman la atención sobre dos aspectos: 1) México ocupa el último lugar entre los países de la OCDE; y 2) no hay mejoras, ni siquiera con respecto al propio país. Esta visión lleva a la conclusión de que no sólo estamos muy mal, sino que, además, no hacemos nada para mejorar.

Como indica Backhoff (2016a), sin embargo, estas apreciaciones no consideran que en los últimos 15 años el contexto del país cambió en muchos aspectos; por ejemplo, se incorporaron sectores de la población que anteriormente habían estado excluidos de la educación, lo que se puede apreciar en el incremento de la matrícula (Gráfica 1), la cobertura (Gráfica 2) y la asistencia de la población según sus niveles de ingreso per cápita (Gráfica 4). Dado lo anterior no sorprende que los resultados en PISA se mantuvieran estancados, e incluso que bajaran, como resultado de la incorporación de sectores de población con menor capital cultural.

Este mismo argumento permitiría sostener la imposibilidad de establecer comparaciones directas y precisas entre los resultados de las pruebas aplicadas en dos fechas diferentes, dado que usualmente los contextos sociales y educativos de los países se encuentran en permanente cambio. En este sentido, se puede afirmar que los datos de PISA, por sí solos, no son suficientes para determinar los niveles de avance en el logro educativo que alcanzan los países; además de que es necesario contextualizar sus resultados en la situación particular de cada país.

Estas afirmaciones constituyen el centro de las polémicas y debates en los que se realiza la presentación de los resultados de las pruebas PISA; el investigador Felipe Martínez-Rizo, por ejemplo, ha sido cuestionado por responder a los medios haciendo referencia a la situación del país en comparación con otros participantes; con base en esos argumentos ha sostenido la dificultad de obtener mejoras en el corto plazo (Martínez-Rizo, 2017).

Señalar que el país no está tan mal como se percibe, que nuestros resultados en PISA son comparables a los de países con contextos socioeconómicos y culturales semejantes, o que se requerirá aproximadamente una década para percibir mejoras a partir de las decisiones que se tomen ahora (Martínez-Rizo, 2017), es visto, incluso, como un conformismo cómplice con todo aquello que ha ocasionado que nuestro sistema educativo se encuentre como está. No obstante, si bien, efectivamente, México ocupa la última posición entre los países de la OCDE (que está conformada por países desarrollados), sus resultados, como afirma Martínez-Rizo, son semejantes a los de países con contextos socioeconómicos y culturales similares. Esta situación es coherente con las conclusiones de múltiples investigaciones que han demostrado el enorme peso que tienen los factores socioeconómicos en los resultados de aprendizaje. Por otra parte, pretender cambios inmediatos y sustanciales en estos resultados es ignorar lo que la simple lógica demuestra: como ha mostrado este investigador (2017), para evaluar la primera generación de egresados del nuevo modelo educativo que se

piensa aplicar a partir de 2018 se tendrá que esperar hasta el año 2030, cuando los niños que iniciarán ese año el preescolar cumplan 15 años de edad y sean considerados en la evaluación PISA. En el caso de la primaria sería en 2027, y de secundaria en 2021 (Tabla 2).

*Tabla 2. Trayectoria escolar de los niños y jóvenes bajo el nuevo modelo educativo 2018*

Nivel	Preescolar			Primaria						Secundaria			MS
Grado	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	1°
Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Años													2018
Años												2018	2019
Años											2018	2019	2020
Años										2018	2019	2020	2021
Años									2018	2019	2020	2021	2022
Años								2018	2019	2020	2021	2022	2023
Años							2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Años						2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Años					2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Años				2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027
Años			2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028
Años		2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Años	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030

*Fuente:* idea tomada de Martínez-Rizo, 2017.

### *b) Sobre la responsabilidad en los resultados de la prueba PISA*

Como ya se mencionó, en México los medios de comunicación culpan al sistema educativo, principalmente a los maestros, de los bajos resultados obtenidos en las pruebas PISA. Pero si, como ha dicho la OCDE, estas pruebas no miden la adquisición de contenidos, sino las habilidades intelectuales adquiridas por los jóvenes de 15 años a lo largo de su vida, hay una responsabilidad compartida entre la escuela y el contexto extraescolar (Backhoff, 2006b). Además, la investigación educativa ha producido, durante muchos años, información que sostiene que los resultados de aprendizaje dependen de múltiples factores, que involucran tanto aspectos inherentes a las escuelas como externos a las mismas, además de la importancia de las interacciones entre ambos tipos de factores (Reimers, 2000). Consecuentemente, no se pueden esperar cambios sustanciales si no se involucran reformas que abatan la pobreza y la marginación existentes, factores que están estrechamente asociados con los resultados de aprendizaje y con la calidad de los recursos educativos que se destinan a estos sectores de población.

### *c) Sobre su utilidad para orientar la política educativa*

Los encabezados y las posturas que resaltan los malos resultados de México en las pruebas PISA, usualmente urgen sobre la necesidad de realizar cambios o reformas sustanciales en el sistema educativo, bajo la idea de que la educación puede mejorar con estrategias simples que afectan principalmente al sistema escolar; tales estrategias asocian cierto tipo de consecuencias a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, sea a través de premios cuando los resultados mejoran, o de sanciones cuando esto no ocurre (Hamilton *et al.*, 2002, cit. en Martínez-Rizo, 2016). Sin embargo, seguir este cauce para orientar la política educativa tiende a generar más problemas que los que soluciona, dado que, como también ha mostrado la investigación educativa, los resultados de las pruebas estandarizadas no reflejan las complejas dinámicas educativas que operan al nivel de las escuelas y salones de clase, y en razón de ello, son insuficientes para orientar las prácticas de enseñanza (Martínez-Rizo, 2016). Además, asociar este tipo de consecuencias a los resultados de las evaluaciones reorienta los propios fines de la educación, pues los actores se ven estimulados a optar por caminos de formación que los lleven a la resolución eficiente de las evaluaciones, antes que a cubrir los objetivos de los planes y programas educativos.

La investigación educativa también ha mostrado que los resultados de las pruebas estandarizadas son insuficientes por sí mismas para orientar el diseño de las políticas educativas, debido a que, para realizar esta tarea, se requiere la consideración de una gran cantidad de aspectos del contexto escolar y social que, por sus propias limitaciones, las pruebas no son capaces de mostrar. En esta misma línea, adaptar en nuestro país las políticas instrumentadas en los países que han resultado exitosos en la resolución de las pruebas PISA no parece ser una buena opción pues, como señala Sandoval (2016), las políticas y los resultados de las mismas no funcionan de la misma manera en todos lados. Es decir, es necesario contextualizar en cada país tanto la interpretación de sus resultados en este tipo de pruebas, como las decisiones que se puedan tomar con base en estos resultados. Como indica Sandoval (2016), los resultados de PISA pueden proveer evidencias para respaldar casi cualquier política, e incluso posturas que pueden resultar contradictorias.

En todo caso, lo que sugiere la investigación educativa estriba en tomar con prudencia los resultados de PISA, considerar sus alcances y limitaciones, lo que puede y lo que no puede decir sobre el funcionamiento y el desempeño de los sistemas educativos, así como contextualizar sus resultados a las condiciones socioeconómicas y culturales de cada país. A 15 años de la aplicación de las pruebas PISA contamos con los resultados que obtiene el país en esta prueba, conocemos sus limitaciones para orientar por sí sola el diseño de las políticas educativas, y también sabemos que no es posible lograr cambios sustanciales en el corto plazo a través de medidas voluntaristas que no toman en cuenta el contexto y los múltiples factores involucrados en los resultados de aprendizaje.



Como ya es costumbre, en este número 156 de *Perfiles Educativos* incluimos ocho artículos en la sección *Claves* y dos en la sección *Horizontes*. Los que se reúnen en *Claves* tratan temas que resultan relevantes en diferentes niveles y aspectos para el sector educativo. Los dos primeros se abocan a temas relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico de educación. Abrimos con un artículo realizado en el contexto español, cuyo objetivo se orienta a conocer las creencias que tienen los docentes sobre cómo enseñar la lengua escrita y la edad ideal en que se debe iniciar este proceso. La autora afirma que sus resultados permiten conocer y reflexionar sobre las creencias sobre las cuales los docentes asientan sus prácticas de enseñanza de la lengua escrita, la edad que consideran ideal para iniciar este proceso, los aspectos que resaltan en su práctica de enseñanza y sobre la utilidad que al respecto brindan los libros de texto. Por su parte, el segundo artículo analiza los procesos de producción textual de estudiantes de primaria y secundaria con el objetivo de comprender las dificultades implícitas en la construcción de un texto en estos niveles de enseñanza. Desde el enfoque de la microgénesis situada, sus resultados aportan elementos que permiten comprender los problemas que enfrentan los alumnos en la producción textual y orientan sobre estrategias educativas que contribuyen a solucionarlos.

Los siguientes dos artículos abordan temas que resultan relevantes desde la perspectiva de la inclusión y la equidad educativa. El primer estudio analiza una estrategia de aprendizaje colaborativo sustentada en trabajo en red que es utilizada por profesionales de la educación que se desempeñan en centros educativos en cuyas aulas se incluyen estudiantes con autismo. Sus resultados aportan información sobre los beneficios que brinda el trabajo en red para mejorar la atención y calidad educativa que se ofrece a estos estudiantes. El otro artículo analiza las tensiones y desafíos que implica la inclusión de grupos inmigrantes y minoritarios en el sistema escolar. En una época donde se ha vuelto algo común la inmigración por cuestiones de trabajo, o para escapar de la guerra, de la violencia o del crimen organizado, este trabajo aporta elementos para reflexionar acerca de las formas en que el sistema escolar puede responder mejor a la integración educativa de estudiantes que están abandonando sus países de origen obligados por diversas circunstancias.

Otros dos artículos tratan temas relacionados con el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Uno centra su atención en identificar estrategias de aprendizaje autorregulado en ambientes virtuales de aprendizaje, mediante el diseño y construcción de una escala orientada a medir estos aspectos. Los autores identifican una serie de estrategias que favorecen el aprendizaje en contextos de aprendizaje virtual. El siguiente trabajo analiza los resultados de una experiencia educativa sustentada en la modalidad MOOC (acrónimo en inglés

de *Massive Online Open Courses* o cursos *online* masivos y abiertos) que se está realizando en Uruguay en la educación media básica. Sus resultados aportan información relevante para conocer la forma en que opera y los resultados que se han estado obteniendo a través de esta novedosa oferta educativa que se está volviendo cada vez más popular en nuestros días.

El siguiente artículo trata el tema del financiamiento de la educación superior en el caso mexicano; coyunturalmente muestra los entretelones, las dinámicas de negociación y la evolución del gasto destinado a las instituciones de educación superior en un contexto caracterizado por la crisis económica provocada por la caída de los precios del petróleo. Se trata de un texto que indudablemente ayuda a comprender mejor las tensiones existentes en los procesos de distribución de los recursos públicos, así como las prioridades gubernamentales al respecto.

El último artículo de esta sección analiza una estrategia de autoevaluación sustentada en rúbricas en el caso de las artes. Los resultados del estudio señalan un impacto positivo de la utilización de este recurso en los procesos de autoevaluación, cuya efectividad mejora cuando son acompañados de entornos de autoevaluación o evaluación entre iguales.

En la sección *Horizontes* se incluyen dos artículos. El primero es una revisión de la literatura sobre el estado actual que guardan los trabajos sobre el aprendizaje autorregulado; se identifican las principales teorías, estrategias didácticas y las nuevas líneas de investigación que contribuirían a fortalecer esta propuesta educativa, la cual ha mostrado tener efectos positivos en los resultados educativos de los estudiantes. El siguiente trabajo tiene como objetivo plantear argumentos teóricos que lleven a incluir, como un fin de la educación, la preparación de los estudiantes para gestionar los desafíos del desarrollo sostenible, como una alternativa a la concepción vigente del desarrollo desde la perspectiva económica.

Finalmente, en la sección de *Documentos* incluimos un texto preparado por Gunther Dietz orientado a clarificar la definición de interculturalidad acorde a sus usos en la literatura antropológica y de las ciencias sociales. El texto constituye un aporte importante, dado el amplio uso que ha adquirido este concepto en la literatura educativa y cuya noción no siempre resulta clara y unívoca.



De nueva cuenta esperamos que los lectores de *Perfiles Educativos* se sientan satisfechos con los artículos seleccionados para esta edición, los cuales se caracterizan por brindar aportes relevantes para comprender y conocer mejor distintas dinámicas y temas relacionados con el funcionamiento del sector educativo.

Alejandro Márquez Jiménez



## REFERENCIAS

- BACKHOFF, Eduardo (2016a), "Resultados de México en PISA 2015", *El Universal*, Opinión, en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/12/7/resultados-de-mexico-en-pisa> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- BACKHOFF, Eduardo (2016b), "¿Cómo interpretar los resultados de México en PISA?", *El Universal*, Opinión, en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/12/20/como-interpretar-los> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- CEPALSTAT (2017), "Asistencia escolar de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad y área geográfica", *Estadísticas e indicadores sociales*, CEPAL, en: [http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e) (consulta: 6 de marzo de 2017).
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2016), "Anexo estadístico del 4to. Informe de Gobierno", en: <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/> (consulta: 10 de marzo 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2017), "Reporte de indicadores educativos", *Indicadores y pronósticos educativos*, en: [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_pronosticos.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html) (consulta: 7 de marzo 2017).
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2017), "Estructura y dimensiones del sistema educativo nacional", México, Banco de Indicadores Educativos, en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos> (consulta: 5 de marzo de 2017).
- MARTÍNEZ-Rizo, Felipe (2016), "Impacto de las pruebas de gran escala en contextos de débil tradición técnica: experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA", *Revista Electrónica de Evaluación Educativa RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-12, en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1\\_M0.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M0.pdf) (consulta: 12 de marzo de 2017).
- MARTÍNEZ-Rizo, Felipe (2017, 1 de marzo), "¿Hay realmente una catástrofe educativa en México?", *Nexos. Blog de Educación*, en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=477> (consulta: 12 de marzo de 2017).
- MORENO, Teresa (2016, 6 de diciembre), "OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación", *El Universal*, Nación, en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- National Center for Education Statistics (NCES) (2017), "International Data Explorer, PISA", en: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/idepisa/dataset.aspx> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- Notimex (2017, 23 de marzo), "México no está satisfecho con resultados de PISA: Nuño", *El Economista*, en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2016/12/06/mexico-no-satisfecho-resultados-pisa-nuno> (consulta: 7 de marzo de 2017).
- OCDE (s/f), "El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve", París, OCDE, en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- PEREYRA, Miguel A., Hans-Georg Kothoff y Robert Cowen (2013), "PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 6-14, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ed.pdf> (consulta: 4 de marzo de 2017).
- POY Solano, Laura (2016, 6 de diciembre), "México, sin avances en matemáticas, lectura y ciencia en una década", *La Jornada*, Sociedad, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/12/06/sociedad/040n1soc> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- PRATS, Joaquim (2011, 10 de marzo), "Qué explica el éxito mediático del Informe PISA", *Escuela*, núm. 3,899, en: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/exitomediatico\\_informe\\_pisa.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/exitomediatico_informe_pisa.pdf) (consulta: 12 de marzo de 2017).
- REIMERS, Fernando (2000), "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9, enero-junio, pp. 11-69, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n009/pdf/rmie-v05n09scC00n01es.pdf> (consulta: 30 de enero de 2007).
- SANDOVAL, Andrés (2016), "PISA 2015: todo funciona en algún lado y nada funciona en todos lados", *Nexos*, en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=392> (consulta: 13 de marzo de 2017).



C L A V E S



# Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo

## Una reflexión desde las creencias de los docentes

INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN\*

Se presenta un estudio que pretende conocer y describir las ideas y creencias docentes sobre cómo enseñar la lengua escrita y cuándo iniciar tal proceso. El objetivo es indagar sobre las teorías que subyacen al planteamiento didáctico de los docentes, de forma que puedan establecerse derivaciones prácticas sobre la manera de afrontar este proceso educativo, y sobre la formación inicial y permanente del profesorado respecto a esta enseñanza. La investigación se llevó a cabo en Salamanca (España). El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado *ex profeso*. Esta investigación permitió detectar las creencias en las que los docentes parecen asentar sus prácticas, entre ellas: consideran que existe una edad clave para iniciar el proceso de enseñanza (5 años), valoran la enseñanza del código escrito por encima de otras tareas, como la comprensión o aspectos funcionales, y parecen decantarse por no utilizar libros de texto en esta enseñanza.

*This study aims to understand and describe the ideas and beliefs of teachers concerning how to teach written language and when to begin this process. The objective is to examine the theories underlying the didactic approach of teachers in order to derive practical results on how to address this educational process and on the basic and ongoing training of teachers with regard to this aspect of teaching. The research was undertaken in Salamanca, Spain. The tool used was a specifically designed questionnaire. This research made it possible to identify the beliefs on which teachers appear to ground their practice, including the following: they hold that there is a key age for commencing the teaching process (5 years), they value the teaching of writing above other aspects such as understanding or functional issues, and they appear to prefer not to use textbooks in this area of learning.*

### Palabras clave

Actividades del profesor  
Alfabetización  
Didácticas específicas  
Educación infantil  
Lenguaje escrito

### Keywords

Teaching activities  
Literacy  
Didactic approach  
Child education  
Written language

Recepción: 27 de febrero de 2016 | Aceptación: 18 de octubre de 2016

\* Profesora asociada del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca (España). Doctora por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación: prácticas y creencias docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita; evaluación e intervención educativa en trastornos del lenguaje oral y escrito. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M. Clemente, E. Ramírez y J. Martín-Domínguez), "La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca", *Ocnos*, vol. 15, núm. 2, pp. 50-66; (2006, en coautoría con E. Ramírez, M. Clemente, A. Recamán y J. Martín-Domínguez), "Planning and Doing in Professional Teaching Practice. A study with early childhood education teachers working with ICT (3-6 years)", *Early Childhood Education Journal*. DOI:10.1007/s10643-016-0806-x. CE: inesr@usal.es

## INTRODUCCIÓN

La lengua escrita es un artefacto cultural que es preciso manejar con soltura para alcanzar el éxito social, académico y profesional en sociedades como la nuestra, en las que el acceso al conocimiento y la información están altamente mediados por ella. Hoy día, el peso fundamental en los procesos de enseñanza de la lengua escrita recae en la escuela (Chartier, 2004), además de que es uno de los objetivos fundamentales que los sistemas educativos persiguen desde las primeras etapas de la escolarización. La forma de abordar este importante contenido en los contextos educativos ha generado importantes acuerdos y desencuentros en la comunidad escolar.

De forma tradicional el debate sobre la enseñanza de la lengua escrita ha girado sobre dos ejes centrales: cómo llevar a cabo esta enseñanza, y cuándo iniciarla (Snow y Juel, 2005). Respecto al primero de ellos, más allá de la pugna sobre los métodos de enseñanza se ha dado un profundo debate, procedente de distintas corrientes teóricas, que lleva implícita la noción sobre qué supone leer y escribir, y que incluso ha sido denominado por algunos autores como *guerras de la lectura* (Connor *et al.*, 2004; Ravitich, 2001). Sin duda, ha existido una amplia preocupación en el ámbito escolar por comprender cómo aprenden la lengua escrita los alumnos y por qué algunos, a pesar de disponer de condiciones socioeducativas favorables, presentan dificultades en tan complejo proceso. Una de las primeras corrientes que surge para explicar estos asuntos, y que presentó notables repercusiones para la práctica educativa, la *corriente perceptivista y maduracional*, recurre al constructo de madurez para explicar por qué los alumnos no consiguen leer y escribir de forma eficaz, y lo atribuye en parte a una pobre maduración de la discriminación auditiva y visual, de la lateralidad, o del esquema corporal (Downing y Thackray, 1974; Filho, 1960; Mialaret, 1970). Por su parte, la *corriente psicolingüística* aporta investigaciones

de corte experimental para rebatir tales postulados y demostrar la importancia de algunos procesos cognitivos en la lectura, como la conciencia segmental (Alegría, 2006; Castles y Coltheart, 2004; Defior y Serrano, 2011), el procesamiento por dos vías de las palabras conocidas —ruta léxica— y de las nuevas o desconocidas —ruta fonológica— (Coltheart, 2005; 2006), el conocimiento del nombre de las letras (Scarborough *et al.*, 1998), el vocabulario (Geraghty *et al.*, 2014) o los procesos implicados en la comprensión de distintos tipos de textos (Kendeou *et al.*, 2005; Watanabe y Duke, 2013). Aunque ambas corrientes presentan innegables repercusiones para la práctica educativa, parecen mantener la concepción de que la lengua escrita implica única y exclusivamente dominar los procesos implicados en la producción de escritura y lectura. Si bien es cierto que dominar la lengua escrita implica manejar con soltura estos dos aspectos, no resulta suficiente para comprender la complejidad de la misma, y por tanto, basar la práctica sólo en ellos puede resultar verdaderamente restrictivo. Desde otra concepción de la lengua escrita que subraya más los aspectos culturales y sociales de este sistema de comunicación, han surgido otras corrientes teóricas que, de nuevo, presentan importantes repercusiones en la práctica educativa.

Desde la *concepción constructivista*, el aprendizaje de la lengua escrita se entiende como una construcción activa del infante. Se aboga por crear contextos altamente motivadores y ricos en material impreso, que permitan a los aprendices apropiarse de ese objeto de aprendizaje a partir de la interacción con otros sujetos más expertos y con diversos materiales impresos. Se plantea partir de situaciones cotidianas y familiares para los niños con el fin de estimular y potenciar el aprendizaje de la lengua escrita en su propio contexto de uso (Ferreiro y Teberosky, 1979; Fons, 2004). Desde esta concepción se entiende que el conocimiento es una re-elaboración de la experiencia que implica establecer relaciones entre

lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender (Fons, 2004). Por su parte, autores de la concepción *sociocultural* plantean que el lenguaje escrito es un artefacto cultural que constituye un sistema simbólico, y que representa en gran medida al lenguaje oral, otro sistema simbólico más primario que a su vez representa a la realidad (Vigotsky, 1979; 1995). A partir de esta idea, Vigotsky resalta la importancia de hacer pasar a los niños por sistemas simbólicos primarios, como el lenguaje oral, el gesto o el dibujo, para llegar a comprender el potencial simbólico del lenguaje escrito. También desde esta corriente se ha resaltado el valor de la narración como una forma de facilitar la comprensión del mundo físico y social a los niños (Bruner, 1988; 1991); en este sentido, se aboga por utilizar esta forma de expresión como un medio para ayudarles a manifestar sus pensamientos e ideas.

Si hasta ahora se ha mostrado el debate sobre cómo enseñar la lengua escrita a través de algunas corrientes teóricas, nos centraremos ahora, de manera exclusiva y con mayor profundidad, en cuándo es el momento de abordar este proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre este asunto, aunque existen distintas posturas teóricas, es necesario recurrir a la práctica educativa real. En el caso de España, la legislación que marca los currículos (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria; ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil) señalan que en la etapa de educación infantil (3 a 5 años) tan sólo *se iniciará* a los alumnos en el conocimiento de la lengua escrita, aprendizaje que se completará en el primer ciclo de educación primaria (niños de 6 a 8 años), que es cuando comienza la etapa de escolaridad obligatoria. Sin embargo, parece existir una larga tradición de enseñanza de la lengua escrita en la educación infantil, por lo que un buen número de colegios llevan a cabo acciones sistemáticas y explícitas para

enseñarla a los niños de 3, 4 o 5 años. Por otro lado, en un buen número de centros educativos se produce un importante y paradójico hecho: aunque en las leyes se señala que el proceso de enseñanza de la lengua escrita ha de llevarse a cabo en el primer curso de educación primaria, lo cierto es que en cierta medida se exige que los niños ya dominen este instrumento con relativa soltura al ingresar a este nivel, puesto que deberán manejar libros de texto de distintas materias.

También a nivel teórico existen opiniones encontradas a este respecto. Dentro de las corrientes perceptivistas y maduracionales nos encontramos con un grupo de autores que sostienen que el momento para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita ha de ser en torno a los 5 o 7 años (Inizan, 1979), momento en el que el niño está “maduro”. Otra corriente, apoyada en estudios empíricos, se muestra abiertamente en contra de esta idea, y aboga por el aprendizaje precoz de la lectura (Baghban, 1990; Cohen, 1982; Doman, 1970); estos autores sostienen el valor de los programas educativos para favorecer el aprendizaje infantil, ya que, desde su punto de vista, el proceso de enseñanza debe comenzar mucho antes de los 5 o 7 años, incluso a partir de los dos años. Más recientemente, autores como Wolf (2008) explican que la edad apropiada para instruir en el código han de ser los 4 o 5 años, puesto que antes de esa edad las redes neuronales que conectan las áreas visuales, auditivas y motrices de la corteza cerebral no están aún preparadas para realizar las conexiones implicadas en la lectura y la escritura; sin embargo, reconoce que esto no implica no llevar a cabo otras acciones de enseñanza relacionadas con la lengua escrita. Teorías procedentes de otras corrientes en una línea más sociocultural, como la alfabetización emergente (McLane y McNamee, 1999; Teale y Sulzby, 1986; van Kleeck, 2008) sostienen que la enseñanza ha de comenzar tan pronto como el niño sea escolarizado, puesto que ya conoce muchos aspectos relacionados con

la lengua escrita, aunque tengan poco que ver con el código y las reglas de conversión fonema-grafema.

Sobre este debate respecto a cómo enseñar la lengua escrita y cuándo comenzar a hacerlo, en los últimos años un nutrido grupo de investigadores sostiene la importancia de que las aportaciones de diversas teorías operen de manera conjunta en la práctica (Clemente, 2008; Connor *et al.*, 2004; Pang *et al.*, 2003; Pressley *et al.*, 1996; Riley-Ayers, 2013; Tracey y Morrow, 2015; Wharton-McDonald *et al.*, 1998). Estos trabajos, centrados en el estudio de profesores eficaces y en el diseño de buenas prácticas basadas en la evidencia científica, aportan importante información sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita de manera eficaz. Por ejemplo, Clemente y Rodríguez (2014) indican que el proceso de alfabetización debe abordar la lengua escrita en su totalidad diseñando acciones educativas desde el comienzo de la escolaridad que permitan a los alumnos aprender y manejar el código escrito con soltura, comprender sus funciones y utilidades, desarrollando estrategias para comprender el mundo físico y social, y expresar ideas y sentimientos, comprendiendo críticamente aquello que leen.

Aunque dispongamos de información suficientemente documentada acerca de cómo deberían ser las prácticas de enseñanza que condujeran al éxito lector, nada nos garantiza que tales prácticas sean las que tienen lugar en los escenarios reales de enseñanza; ni siquiera es posible mantener la certeza de que los docentes dispongan de esta información. Por ello, resulta fundamental indagar qué forma toman y cómo se vertebran los procesos reales de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas se configuran bajo un complejo entramado de relaciones de muy distinta índole, entre planificación y acción, entre lo que parece relevante hacer y aquello constituye la práctica real, etcétera, lo que dificulta significativamente la

comprensión de los mismos. Uno de los medios utilizados para investigar la configuración de las prácticas de enseñanza consiste en acceder al conocimiento de aquello que los maestros dicen hacer; es decir, a las ideas, asunciones y concepciones que los docentes mantienen sobre los procesos de enseñanza. Esto supone, en definitiva, acceder a los sistemas de creencias y teorías implícitas que los maestros sostienen. Para Pozo (2001) la acción del profesor puede sustentarse sobre una serie de teorías implícitas que delimitan y concretan las interpretaciones de la realidad y los procesos de toma de decisiones. Aunque indudablemente la enseñanza exige un ejercicio de planificación consciente, la práctica educativa puede que se desarrolle sobre medidas mucho menos deliberadas y más automáticas, probablemente por la misma urgencia de la acción (Rodríguez, 2015). Numerosos autores han manifestado que el comportamiento de los docentes, y la manera en la que éstos gestionan sus prácticas, se ven influidos por sus sistemas de creencias (Elbaz, 1983; Hindman y Wasik, 2008; Lenski *et al.*, 1998; McMullen *et al.*, 2006), y que conocer estas creencias nos permitirá comprender, al menos de forma inicial, la complejidad de las prácticas que los profesores llevan a cabo (Levin y He, 2008).

Una forma de acceder a los sistemas de creencias, es decir, al conocimiento implícito y a veces intuitivo, es animar a los docentes a que muestren su grado de acuerdo con una serie de cuestiones que pueden recogerse en un cuestionario.

El acceso a estas creencias se ha realizado desde distintos enfoques. Algunos trabajos que han utilizado cuestionarios han categorizado las ideas de los docentes con el objeto de localizar perfiles de prácticas (Barragán y Medina, 2008; Cano y Cano, 2012; Gil y Bigas, 2012; González *et al.*, 2009). Estas investigaciones detectaron que los profesores presentan distintos patrones de prácticas cuando llevan a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita:

de tipo instruccional, cuando los docentes realizan tareas muy vinculadas a la enseñanza del código de manera explícita; de tipo situacional, cuando parten de lo que ya saben los alumnos sobre la lengua escrita y adaptan la enseñanza a esos conocimientos aprovechando situaciones espontáneas; y de tipo multidimensional, cuando combinan tareas de ambos perfiles. Otros trabajos, como el de Lenski *et al.* (1998), establecen distintos tipos de patrones clasificados como tradicionales, constructivistas y eclécticos, aunque siguen una línea muy semejante a los anteriores.

Otras investigaciones indagan en la configuración de las prácticas docentes con base en diferentes variables, como la experiencia profesional (Giles y Tunks, 2015; Mather *et al.*, 2001; Spear-Swerling y Zibulsky, 2014) o el curso en el que se imparte docencia (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Spear-Swerling y Zibulsky, 2014; Suárez *et al.*, 2014). Aunque parece existir cierto consenso respecto de la variación de las prácticas docentes en cuanto al curso en el que los docentes trabajan, no ocurre lo mismo cuando la variable a considerar es los años de experiencia. Por ejemplo, en el trabajo de Spear-Swerling y Zibulsky (2014) los profesores más experimentados de su muestra planificaban más actividades relacionadas con la velocidad de lectura, el deletreo y tareas de escritura que los profesores con menos experiencia; mientras que Mather *et al.* (2001) no encontraron diferencias entre profesores noveles y con más experiencia. Cunningham *et al.* (2004) hallaron, por su parte, que los docentes menos experimentados eran los que más trabajaban estos aspectos.

Otro grupo de investigaciones se ha centrado en analizar en qué tareas concretan sus prácticas de enseñanza los profesores (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Burgess *et al.*, 2001; Hindman y Wasik, 2008; McNeill y Kirk, 2014). Aunque la importancia del trabajo sistemático y explícito en las primeras etapas de escolarización sobre el código escrito, la conciencia segmental y el vocabulario ha

sido demostrada por su alta relación con el éxito lector posterior, los profesores parecen preferir la realización de tareas vinculadas al desarrollo del lenguaje oral y a la narración de cuentos (Burgess *et al.*, 2001; Hindman y Wasik, 2008). No obstante, trabajos recientes indican que los profesores parecen inclinarse por prácticas docentes que incorporan aspectos muy diversos que ofrecen una enseñanza equilibrada entre la enseñanza explícita y la estimulación hacia la lectura con contextos altamente motivadores (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Sverdlov *et al.*, 2014). Como se ha podido comprobar, las investigaciones revisadas se centran fundamentalmente en establecer cómo los profesores dicen llevar a cabo los procesos de enseñanza; sin embargo, la literatura que indaga sobre lo que los docentes opinan acerca de cuándo comenzar con el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita son ciertamente escasos. No obstante, disponemos de algunos trabajos que, siguiendo otras metodologías, han abordado este asunto. Por ejemplo, en el trabajo de Pérez-Peitx y Fons-Esteve (2014), en el que se analizan las creencias de futuros docentes sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita a través de entrevistas, se indica que para ellos la edad en la que se ha de iniciar este proceso de enseñanza son los 4 o 5 años.

Si, como se ha dicho, los sistemas de creencias y conocimientos guían las prácticas de los docentes, acceder a ellos será fundamental si se quiere llegar a comprender cómo se configuran los procesos de enseñanza, en este caso, relacionados con la enseñanza inicial de la lengua escrita. Por ello, los objetivos que se persiguen con esta investigación son los siguientes: conocer y describir las ideas de los docentes acerca de cómo enseñar la lengua escrita; conocer y describir las ideas de los docentes respecto a cuándo comenzar la enseñanza de la lengua escrita; e indagar sobre las teorías que subyacen a las ideas y creencias de los docentes sobre la enseñanza de la lengua escrita.



## METODOLOGÍA

### *Participantes*

Para explorar a fondo las ideas que sustentan los profesores sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita y buscar el potencial de generalización de los resultados obtenidos, se pretendió contar con la muestra más amplia posible; por ello, se optó por recabar información en todos los colegios en los que se imparte educación infantil y primer curso de educación primaria en la ciudad de Salamanca (España), por considerarse que es en esos cursos donde tienen lugar los procesos de alfabetización inicial. Finalmente, de los 48 centros existentes en la ciudad, colaboraron con esta investigación 60.41 por ciento: 16 centros públicos y 13 privado-concertados. También participaron dos centros de poblaciones periféricas a la ciudad. Del total de centros, 83.94 por ciento de los profesores colaboraron con la investigación (n=162, 94.30 por ciento mujeres, 5.70 por ciento varones).

### *Instrumento de recogida de datos*

Como se mostró anteriormente, los objetivos fundamentales de esta investigación pretendían acceder a las creencias y opiniones de los maestros sobre los dos ejes centrales del debate sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo y cómo enseñarla. A tales fines se diseñó un cuestionario partiendo del conocimiento teórico existente sobre el tema. Su elaboración pasó por distintas fases que permitieron destacar su idoneidad: una primera versión del cuestionario fue valorada por dos expertos en lectura, una psicopedagoga, máster en lectura, y una maestra especialista en audición y lenguaje con formación específica en lectura y escritura. Tras incorporar los cambios destacados por estas expertas, una nueva versión del cuestionario fue valorada por dos maestras en ejercicio: una de ellas desarrollaba su labor profesional en el primer ciclo de educación primaria, y la segunda en el segundo ciclo de educación infantil. Se

consideró que ambas valoraran el cuestionario por desempeñar su labor en colectivos que formaban parte de la población objetivo de esta investigación.

El cuestionario final utilizado como instrumento de recogida de datos está subdividido en cinco grandes bloques: 1) información personal; 2) preguntas relacionadas con el inicio de la enseñanza de la lengua escrita; 3) preguntas concernientes a aspectos organizativos de la enseñanza; 4) preguntas referidas al material y recursos utilizados para llevar a cabo la enseñanza; 5) preguntas que permiten obtener información referida a cómo concretar la enseñanza de la lengua escrita en distintas tareas.

La primera parte del cuestionario fue diseñada para registrar algunas variables de tipo personal: tipo de centro, curso donde se imparte la docencia, situación administrativa, zona de población, número de habitantes de la población, género y años de experiencia.

En la segunda parte del cuestionario comienza la indagación sobre la enseñanza de la lengua escrita. Esta segunda parte se centra en responder a la pregunta sobre el momento de comenzar la enseñanza, razones por las que debe de ser ese el momento, y aspectos previos a trabajar, en su caso, antes de empezar con una enseñanza formal y sistemática. Se utilizaron escalas tipo Likert de cinco opciones de respuesta para valorar este apartado, salvo los ítems referidos a los aspectos previos a trabajar antes de iniciar la enseñanza explícita de la lengua escrita, en cuyo caso se optó por preguntas en las que sólo tuvieran que marcar con una cruz sus opiniones.

En la siguiente sección del cuestionario se preguntaba sobre aspectos organizativos del aula, tales como el tiempo dedicado a la enseñanza, los tipos de agrupamientos establecidos, la utilización situacional de la lengua escrita (leer cuentos a los alumnos y disponer de una biblioteca de aula) y la implicación de las familias. En esta sección también se utilizaron escalas tipo Likert de cinco opciones de respuesta para todos los ítems.

El cuarto apartado se dedicó a preguntas que permitieran comprender las ideas de los maestros sobre la utilización de métodos y recursos en esta enseñanza. Las preguntas iban encaminadas a conocer si los docentes se adscribían a un método concreto de enseñanza de la lengua escrita y qué recursos utilizaban en ese proceso. Todos los ítems, salvo uno, eran preguntas cerradas tipo Likert de cinco opciones de respuesta. La excepción fue una pregunta abierta en la que se solicitaba que los docentes especificaran si utilizaban un método concreto de enseñanza.

A continuación, se preguntó por tareas específicas de enseñanza, agrupadas bajo cuatro grandes dimensiones: 1) aspectos funcionales y motivacionales; 2) enseñanza explícita del código; 3) comprensión textual; 4) grafomotricidad. Para finalizar el cuestionario se incluyeron distintos ítems para conocer la opinión de los docentes acerca del papel que deben asumir en este proceso de enseñanza. En todos los casos se presentaron preguntas cerradas tipo Likert de cinco opciones de respuesta.

Al entregar los cuestionarios se adjuntaba una carta de presentación para los directores de los centros y una carta de presentación para cada profesor solicitando su colaboración.

#### *Procedimiento de recogida de información*

Se acudió a todos los centros de educación infantil y primaria de la ciudad de Salamanca; se solicitó al director o directora del centro la aprobación y el permiso para participar en la investigación por entender que tiene plenas competencias para tomar tal decisión. El procedimiento seguido en todos los casos fue el mismo: la investigadora visitó los centros, concertó una cita con el director o directora, al que se presentó la investigación y se entregó el material (carta de presentación para el director, carta de presentación para profesores y tantos cuestionarios como profesores impartieran docencia en los cursos objetivo que hubiera en el centro). La información acerca de

los centros se obtuvo de sus páginas web y del directorio de centros de la Junta de Castilla y León, y se confirmó con los propios directores. Después, se concertó una segunda cita en la que la investigadora visitó de nuevo los centros para recoger personalmente las encuestas. En todos los casos se asumió el compromiso de realizar un informe completo que detallara los resultados de la investigación y que sería devuelto a los centros participantes.

## RESULTADOS

Para optimizar la presentación y exposición de los resultados obtenidos en esta investigación se presentarán en tres bloques: en primer lugar se detallan los datos de la muestra; en segundo lugar se presenta un análisis descriptivo de los datos que aporta información valiosa para comprender la configuración de las creencias docentes sobre este proceso de enseñanza; y en tercer lugar se ofrece el análisis estadístico de datos para explicar las creencias que pueden influir en las prácticas docentes. Como se verá más adelante, se realizaron distintos procedimientos estadísticos para tratar de comprobar si diferentes variables podían explicar los datos obtenidos, lo que permitió comprender en qué sentido se configuran las ideas y opiniones de los docentes. Algunas variables que se valoraron como susceptibles de explicar los resultados fueron: curso donde se impartía docencia, años de experiencia y tipo de centro.

#### *Datos de la muestra*

Como se señaló anteriormente, participaron en esta investigación 162 maestras y maestros, 94.30 por ciento mujeres y 5.70 por ciento varones.

La organización de aula más común corresponde a la de un profesor-tutor por aula (93.83 por ciento). En cuanto a la experiencia docente, aunque notablemente variable, el mayor porcentaje de profesores participantes tiene entre 21 y 30 años de experiencia en la enseñanza (41.79 por ciento).

Tabla 1. Variables demográficas de los participantes

Centro		Zona				Sexo		
F	%	F	%	F	%	F	%	
Público	95	58.6	Urbana	148	91.4	Mujer	149	92
Privado	67	41.4	Periurbana	14	8.6	Hombre	9	5.6
NS/NC	0	0	NS/NC	0	0	NS/NC	4	2.4
Total	162	100	Total	162	100	Total	162	100
Años de experiencia docente				Curso				
F	%	F	%	F	%	F	%	
1-5	12	7.4	26-30	41	25.3	1º Educación infantil	39	24
6-10	25	15.4	31-35	17	10.5	2º Educación infantil	34	21.1
11-15	12	7.4	36-40	5	3.1	3º Educación infantil	40	24.7
16-20	21	13	41-45	1	0.6	1º Educación primaria	37	22.8
21-25	27	16.7	NS/NC	1	0.6	Otros	6	3.7
			Total	162	100	NS/NC	6	3.7
						Total	162	100

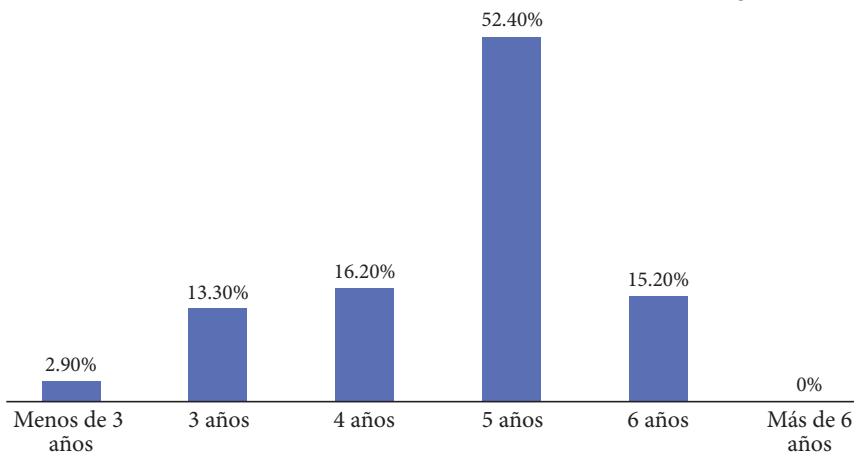
Fuente: elaboración propia.

### Análisis descriptivo de los datos

Tras recoger los datos relacionados con variables de tipo personal, se comenzó a indagar sobre la cuestión de cuándo iniciar el proceso de enseñanza de la lengua escrita. Del total de la muestra, 68.30 por ciento indicó que existe

una edad concreta para iniciar tal proceso de enseñanza de la lengua escrita. Ante la pregunta de cuál es esa edad, 52.40 por ciento afirmó que los 5 años, aunque la media de respuesta se situó entre los 4 y los 5 años (media = 4.64; desviación típica = .99).

Gráfica 1. ¿A qué edad se debe comenzar la enseñanza de la lengua escrita?



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Condiciones para comenzar la enseñanza

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
Entorno familiar favorable	1 0.6	3 1.9	22 14.1	48 30.8	82 52.6	156 100	4.3269	.8359
Desarrollo del niño	0 0	0 0	2 1.3	23 14.5	134 84.3	159 100	4.8302	.4088

Fuente: elaboración propia.

Sobre la edad más apropiada para comenzar con la enseñanza, se preguntó sobre la consideración que a los docentes les merecía el hecho de que la administración educativa determinara el momento más oportuno para ello. Al respecto, 82.10 por ciento de los docentes indicó que no les parecía apropiado, frente a un 17.90 por ciento que se mostró a favor.

Las preguntas relacionadas con algunos condicionantes que pudieran influir en la determinación de esa edad: entorno familiar favorable y desarrollo infantil, obtuvieron una valoración muy positiva (4.33/5 y 4.83/5 respectivamente).

Para concluir la indagación sobre cuándo comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, se incluyeron algunos ítems que permitirían obtener información sobre la valoración que los docentes hacen de algunos aspectos previos o prerrequisitos. En esta ocasión los ítems tenían el formato de respuestas cerradas (sí/no), que ofrecen la opción de múltiples respuestas. Los ítems se crearon a partir del cuerpo teórico existente sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita, por ello, pueden ser agrupados en distintas categorías definidas por las distintas corrientes: 1) corriente perceptivista; 2) corriente psicolingüística; 3) lenguaje escrito como sistema de representación.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, los ítems más valorados son aquellos que corresponden a la corriente perceptivista:

*discriminación auditiva y visual, lateralidad y esquema corporal*, ya que éstos fueron considerados como elementos importantes a trabajar en las aulas entre 65 y 97 por ciento de los profesores. También es altamente valorado el ítem *leer pictogramas*. Reciben una valoración inferior el resto de ítems: *trabajar el léxico*, *análisis silábico* y *análisis fonológico* (los tres pertenecientes a la corriente psicolingüística) y *expresión de gestos* (de la categoría lenguaje escrito como sistema de representación).

El siguiente apartado del cuestionario pretendía conocer cómo valoran los profesores algunos aspectos de tipo organizativo y situacional: el tiempo que se ha de dedicar a esta enseñanza, los agrupamientos y espacios que se utilizan, así como la colaboración familiar en la realización de tareas de enseñanza. Se ha comprobado que, para los docentes, aunque la lengua escrita puede trabajarse de manera indirecta a través de distintas sesiones, es necesario dedicar un tiempo exclusivamente a estos fines. Asimismo, aunque los docentes tienen en cuenta todos los distintos tipos de agrupamientos, el trabajo individual es ligeramente mejor valorado. Al analizar los resultados (Tabla 4) se puede observar que los ítems con menor valoración son aquellos que implican relaciones explícitas de colaboración con otros adultos: intercambiar libros —que supondría un mayor nivel de participación de padres y madres— e invitar a adultos al aula a contar cuentos.

Tabla 3. Antes de enseñar a leer y a escribir

Corriente perceptivista				Corriente psicolingüística			
Variable		N	%	Variable		N	%
Discriminación auditiva	Sí	157	96.9	Trabajar el léxico	Sí	90	55.6
	No	5	3.1		No	72	44.4
	Total	162	100		Total	162	100
Discriminación visual	Sí	154	95.1	Análisis silábico	Sí	70	43.2
	No	8	4.9		No	92	56.8
	Total	162	100		Total	162	100
Lateralidad	Sí	116	71.6	Análisis fonológico	Sí	84	51.9
	No	46	28.4		No	78	48.1
	Total	162	100		Total	162	100
Esquema corporal	Sí	105	64.8	Lenguaje escrito como simbolización			
	No	57	35.3	Expresión de gestos	Sí	70	43.2
	Total	162	100		No	92	56.8
			Total		162	100	
				Leer pictogramas	Sí	123	75.9
					No	39	24.1
					Total	162	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados de aspectos organizativos

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
<b>Tiempo</b>								
1. Dedicar tiempo específico	0	5	28	49	75	157	4.2357	.8559
	0	3.2	17.8	31.2	47.8	100		
2. Siempre se trabaja la LE	2	2	11	33	109	157	4.5605	.7872
	1.3	1.3	7	21	69.4	100		
<b>Agrupamientos</b>								
3. Grupo-clase	0	6	22	47	83	157	4.3057	.8523
	0	3.8	14	29.9	52.2	100		
4. Pequeño grupo	3	2	19	58	69	151	4.2450	.8715
	2	1.3	12.6	38.4	45.7	100		
5. Trabajo individual	0	2	6	42	107	157	4.6178	.6256
	0	1.3	3.8	26.8	68.2	100		
<b>Espacio</b>								
6. Rincón biblioteca	3	4	16	36	100	159	4.4214	.9097
	1.9	2.5	10.1	22.6	62.9	100		

Tabla 4. Resultados de aspectos organizativos

(continuación)

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
<b>Implicar familias</b>								
7. Leer cuentos a alumnos	1 0.6	1 0.6	5 3.1	29 18	125 77.6	161 100	4.7143	.6167
8. Implicar a las familias	2 1.3	2 1.3	12 7.5	37 23.3	106 66.7	159 100	4.5283	.7940
9. Intercambio libros	6 3.8	13 8.2	44 27.8	52 32.9	43 27.2	158 100	3.7152	1.0712
10. Adultos contar cuentos	8 5	12 7.5	40 25.2	54 34	45 28.3	159 100	3.7296	1.1062

Fuente: elaboración propia.

Dado que el material escolar puede llegar a mediar las prácticas de enseñanza que los docentes realizan en las aulas, es interesante conocer qué opinión les merece la utilización de distintos recursos materiales. Se ofreció a los docentes la posibilidad de valorar distintos tipos de material escolar agrupado en grandes bloques: materiales dados por editoriales; materiales creados por los maestros, bien en soporte tradicional o digital; otro tipo de material, como son las fichas de papel (que pueden ser dadas o creadas por el propio maestro); y letras móviles (las cuales pueden pertenecer a las categorías anteriores). Como se puede observar en la Tabla 5, los maestros de la muestra valoran como mucho más interesante el material que ellos mismos crean por encima del material que ofrecen las editoriales.

Para comprobar cómo los profesores concretan la respuesta a la pregunta “cómo llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita”, se incluyó una serie de preguntas que indagaban sobre la valoración que los docentes hacen respecto de distintas tareas de enseñanza. Aunque en términos generales todos los ítems reciben una valoración muy positiva como elemento a trabajar en la enseñanza inicial de la lengua escrita, cuatro obtuvieron una valoración menos positiva (el número de ítem se anota entre paréntesis): comunicarse con otros (funcionalidad del lenguaje) (1); juego de roles (el lenguaje escrito como sistema de representación) (4); identificar sílabas en palabras (aunque prácticamente la puntuación media es de 4) (6); representar el texto (13); conocer las partes de un texto (15). Los resultados obtenidos pueden observarse en la Tabla 6.

Tabla 5. Resultados de valoración de materiales

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
<b>Material dado</b>								
1. Libros de texto	12	15	58	55	16	156	3.3077	1.0387
	7.7	9.6	37.2	35.3	10.3	100		
2. CD-ROM	3	11	54	68	25	161	3.6273	.8931
	1.9	6.8	33.5	42.2	15.5	100		
3. Web	2	10	57	56	34	159	3.6918	.9205
	1.3	6.3	35.8	35.2	21.4	100		
<b>Material creado</b>								
4. Material creado en soporte papel	0	4	6	47	100	157	4.5478	.6928
	0	2.5	3.8	29.9	63.7	100		
5. Material creado en soporte digital	1	10	29	58	52	150	4.0000	.9340
	0.7	6.7	19.3	38.7	34.7	100		
<b>Otras</b>								
6. Fichas en papel	0	7	32	72	48	159	4.0126	.8266
	0	4.4	21.1	45.3	30.1	100		
7. Letras móviles	3	12	14	66	65	160	4.1125	.9776
	1.9	7.5	8.8	41.3	40.6	100		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Tareas de enseñanza de la lengua escrita

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
<b>Aspectos funcionales y motivadores</b>								
1. Comunicarse con otros	8	23	46	42	39	158	3.5127	1.1605
	5.1	14.6	29.1	26.6	24.7	100		
2. Acceder a textos	1	3	17	54	84	159	4.3648	.7989
	0.6	1.9	10.7	34	52.8	100		
3. Adquirir conocimientos	0	3	33	37	98	160	4.4375	.7984
	0	1.9	13.8	23.1	61.3	100		
4. Juego de roles	3	13	48	54	39	157	3.7197	.9925
	1.9	8.3	30.6	34.4	24.8	100		
<b>Aprendizaje del código</b>								
5. Identificación palabras en frase	1	5	28	54	69	157	4.1783	.8807
	0.6	3.2	17.8	34.4	43.9	100		
6. Identificación de sílabas en palabras	2	10	39	47	60	158	3.9684	.9995
	1.3	6.3	24.7	29.7	38	100		

Tabla 6. Tareas de enseñanza de la lengua escrita

(continuación)

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
7. Identificar fonemas	1	5	35	35	84	160	4.2250	.9995
	0.6	3.1	21.9	21.9	52.5	100		
8. Aprender las letras	1	6	32	41	76	156	4.1859	.9380
	0.6	3.8	20.5	26.3	48.7	100		
9. Asociación letra-sonido	2	1	20	31	105	159	4.4843	.8332
	1.3	0.6	12.6	19.6	66	100		
<b>Comprensión textual</b>								
10. Relacionar conocimientos previos	0	0	12	51	92	155	4.5161	.6381
	0	0	7.7	32.9	59.4	100		
11. Dominar vocabulario	0	5	20	68	65	158	4.2215	.7870
	0	3.2	12.7	43	41.1	100		
12. Extraer ideas generales	6	7	25	43	71	152	4.0921	1.0817
	3.9	4.6	16.4	28.3	46.7	100		
13. Representar el texto	4	9	43	58	41	155	3.7935	.9849
	2.6	5.8	27.7	37.4	26.5	100		
14. Dibujar lo narrado o leído	0	4	21	70	64	159	4.2201	.7684
	0	2.5	13.2	44	40.3	100		
15. Conocer las partes de un texto	15	21	53	34	25	148	3.2230	1.1885
	10.1	14.2	35.8	23	16.9	100		
<b>Grafomotricidad</b>								
16. Direccional trazos	0	2	24	39	95	160	4.4188	.7888
	0	1.3	15	24.4	59.4	100		
17. Escribir las letras	0	6	20	48	84	158	4.3291	.8404
	0	3.8	12.7	30.4	53.2	100		
18. Trazado libre	5	12	17	47	72	153	4.1046	1.0892
	3.3	7.8	11.1	30.7	47.1	100		

Fuente: elaboración propia.

La última cuestión sobre la que se preguntó a los docentes está relacionada con el papel que, en su opinión, ellos deben adoptar en la enseñanza: facilitador de contextos y materiales; agente motivador y animador a la lectura; enseñanza explícita del código. Tal y como se

puede comprobar, aunque cualquiera de las opciones recibió una valoración positiva, los maestros valoran mucho más (casi con un 5 de media) el hecho de asumir el rol de agente motivador y animador a la lectura.



Tabla 7. Rol del profesor

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
1. Facilitador de contextos y materiales	0 0	1 0.6	7 4.5	37 23.6	112 71.3	157 100	4.6561	.5960
2. Agente motivador y animador	0 0	1 0.6	0 0	18 11.1	143 88.3	162 100	4.8704	.3883
3. Enseñanza explícita del código	1 0.7	10 6.6	12 7.9	54 35.5	75 49.3	152 100	4.2632	.9115

Fuente: elaboración propia.

### Análisis estadístico de datos

Para los casos en los que tanto la variable dependiente como la independiente son variables categóricas se elaboraron tablas de contingencia; en aquellos supuestos en los que la variable dependiente es una variable cuantitativa se realizó un análisis ANOVA de un factor.

La varianza de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos (cursos, años de experiencia y tipo de centro) y todos los ítems, salvo en algunas excepciones, donde sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Respecto al curso donde se imparte docencia se encontraron diferencias significativas en el ítem *trazado libre* ( $F_{(3,137)}=9.75$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.176$ ). Las pruebas *a posteriori* (*Scheffé*) facilitaron la localización del sentido de las diferencias entre las valoraciones de los maestros; así, los maestros que imparten clase en 2° y 3° de educación infantil son los que más valoran la tarea de *trazado libre*, mientras que los maestros que trabajan en 1° de educación primaria son los que menos interés le encuentran a esta tarea. Aunque no sea estadísticamente significativo, se aprecia una valoración ligeramente inferior de los agrupamientos en grupo-clase por los maestros de 1° de educación primaria, que es más valorado por los docentes que trabajan en 3° de educación infantil. También, aunque de nuevo, sin ser estadísticamente significativo, se encontró que los maestros con menos experiencia

valoran más el trabajo individual para enseñar la lengua escrita que los docentes con más años de experiencia profesional.

Se realizó una comprobación de medidas repetidas para verificar qué tanto se valoran las distintas dimensiones de las tareas de enseñanza y se hallaron diferencias significativas respecto a la importancia que los profesores otorgan a las mismas ( $F_{(3,474)}=11.05$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.068$ ). Las pruebas *a posteriori* permitieron detectar que las diferencias significativas se encuentran en los pares grafomotricidad- aspectos funcionales y motivadores, y grafomotricidad-comprensión textual. No hay diferencias entre las dimensiones enseñanza del código y grafomotricidad, que son las que obtuvieron una mayor valoración. Cuando se incluyeron en el análisis las variables curso, tipo de centro y años de experiencia no se encontró que la interacción entre dichas variables y las tareas de enseñanza fuera significativa. Es decir, ni el curso, ni el tipo de centro ni la experiencia profesional explican la variabilidad en las respuestas.

Asimismo, para analizar cómo son valorados los distintos tipos de recursos utilizados en la enseñanza de la lengua escrita se realizó de nuevo una comprobación de medidas repetidas y se encontraron diferencias significativas respecto de la valoración que los docentes hacen sobre la utilización de distintos tipos de recursos ( $F_{(2,316)}=87.00$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.355$ ).

Al realizar las pruebas *a posteriori* se encontró que las diferencias significativas aparecen entre los pares materiales dados-materiales creados, materiales dados-otros. Se puede afirmar que la categoría menos valorada por los maestros es el material dado por las editoriales, y la dimensión que más valoran es materiales creados por los propios maestros. De nuevo, cuando se incluyen en el análisis las variables curso, tipo de centro y años de experiencia, no se encuentra que la interacción entre dichas variables y las tareas de enseñanza sea significativa. Es decir, ni el curso, ni el tipo de centro ni la experiencia profesional explican la variabilidad en las respuestas.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la realización de esta investigación se pretendía obtener una visión general acerca de cómo los docentes plantean la enseñanza inicial de la lengua escrita con base en dos preguntas: cuándo comenzar esta enseñanza y cómo hacerlo.

La enseñanza de la lengua escrita parece ser un asunto que realmente preocupa a los docentes. Los datos de esta investigación indican que para ellos es necesario dedicar un tiempo específico dentro de la jornada escolar a tal fin, aunque aseguran que en alguna medida este importante contenido escolar siempre se está trabajando. Otras investigaciones han obtenido resultados semejantes que atestiguan esta afirmación (Cano y Cano, 2012). La manera de abordar tal enseñanza toma diferentes formas: los profesores parecen preferir el trabajo individual frente a distintos tipos de agrupamientos, aunque éstos también son valorados de forma positiva. Es posible pensar que no sólo están presentes diversas formas de agrupar a los alumnos a lo largo del proceso de alfabetización, sino que esta gran diversidad en la organización de los alumnos es necesaria para otorgar una visión compleja de dicho proceso. Si bien la lengua escrita se aprende de manera individual, y por lo tanto

exige la atención específica a cada alumno, la alfabetización no deja de ser una forma de conocimiento cultural y social que permite la participación en actividades de muy diversa índole, como también habían señalado McLane y McNamee (1999).

La lectura de cuentos se configura en nuestro trabajo como un aspecto al que los maestros otorgan una gran importancia. Esta actividad ha sido destacada por un buen número de autores, como Bruner (2004), quien señala la relevancia de las primeras lecturas y narraciones (tanto orales como escritas) para favorecer el desarrollo lingüístico infantil. La exposición repetida a cuentos permite a los alumnos comprender las estructuras internas que éstos poseen, lo que favorecerá la comprensión de diferentes textos en el futuro. Asimismo, la lectura y narración compartida de textos favorece el desarrollo léxico, ya que lo hace más rico, complejo y extenso, aspecto que ha sido relacionado de manera directa con un óptimo desarrollo lector posterior (Larraín *et al.*, 2012). Si tenemos en cuenta la gran relevancia que los docentes otorgan a la lectura de cuentos, tendría mucho sentido el valor que los docentes otorgan a la colaboración con las familias, puesto que en los contextos familiares suelen producirse con cierta frecuencia estos intercambios comunicativos. En última instancia, sin embargo, es la escuela la responsable del proceso de alfabetización, por lo que parece muy aconsejable caminar junto a las familias en tan complejo proceso.

Cuando se indaga sobre los materiales y recursos que los docentes dicen utilizar, se encontró que tan sólo 36.70 por ciento de la muestra indicó que era relevante utilizar un método concreto para llevar a cabo la enseñanza. Parece, pues, que la mayor parte de los docentes no cree que exista un método concreto e infalible para abordar esta enseñanza, sino que la elección de distintas estrategias metodológicas parece recaer en el propio maestro, en sus opiniones, en sus experiencias y en la concepción que tengan del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Más sorprendentes son los resultados obtenidos en cuanto al material curricular concreto utilizado para llevar a cabo la enseñanza: como se señaló anteriormente, el material dado por las editoriales, bien en soportes tradicionales o digitales, se considera menos deseable que aquel que el propio docente elabora. Aunque sería poco prudente afirmar que los libros de texto no se utilizan para enseñar la lengua escrita, es muy posible pensar que los docentes preferirían no utilizarlos y crear su propio material. Ahora bien, sería necesario indagar en las razones que abocan a los centros escolares y a sus docentes a utilizar de forma tan sistemática material editorial para llevar a cabo los procesos de enseñanza ya desde edades tempranas.

En otro orden de cosas, se puede apreciar cierta tendencia hacia la enseñanza integral de la lengua escrita, entendida bajo la premisa de que ésta constituye un complejo sistema de comunicación que permite, a quien la usa, conocer y crear realidades diferentes, acceder, transmitir y transformar la información y el conocimiento, y que por tanto su enseñanza conlleva más acciones que la transmisión del sistema de correspondencia fonema-grafema. No obstante, el análisis estadístico permitió detectar una preferencia por las tareas relacionadas con los procesos más explícitos de la enseñanza: el código y la grafomotricidad. Es posible pensar que ambas acciones son las dos caras de la lengua escrita, al menos en las primeras edades: leer y escribir; sin embargo, estos datos se diferencian de los hallazgos de otras investigaciones en las que estas tareas ocupan un papel secundario en las preferencias de los maestros, por detrás del fomento del lenguaje oral o la lectura de cuentos (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Burgess *et al.*, 2001; Hindman y Wasik, 2008; Sverdlov *et al.*, 2014). Aunque parece lógico pensar que el tiempo dedicado y el tipo de tareas de enseñanza deberían variar en función del curso académico y, por tanto, del grado de desarrollo de los alumnos y su nivel de aprendizaje

(Spear-Swerling y Zibulsky, 2014), el análisis de nuestros resultados no mostró diferencias en las creencias de los profesores en función del curso en el que se imparta docencia.

Una de las dimensiones que menos valoración recibió por parte de los docentes es la comprensión textual. Una posible explicación puede hallarse en la creencia, bastante extendida, de que primero se enseña a leer y luego emerge la comprensión lectora (Clemente *et al.*, 2010): durante las primeras etapas los docentes se encargarían de los aspectos relacionados con la decodificación y codificación lingüística, y la comprensión textual sería un asunto del que ocuparse en etapas educativas posteriores. No obstante, son diversos los estudios, entre otros el de Sánchez *et al.* (2010), que demuestran que las habilidades para alcanzar un nivel profundo de comprensión de los textos no emergen de manera espontánea por el mero hecho de ser lector, sino que éste ha de ser instruido de manera formal.

Una vez que se ha analizado qué opinan los docentes a cerca de las mejores prácticas para llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lectura, es necesario detenerse en sus ideas sobre cuándo comenzar con la enseñanza de la escritura. Como se mostró anteriormente, parece una idea bastante extendida entre los profesores de la muestra que la edad clave para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita ha de ser los cinco años. Estos resultados son semejantes a los encontrados por Pérez-Peitz y Fons-Esteve (2014). Para los docentes de nuestro estudio, la clave para determinar el momento óptimo para comenzar con ella viene determinada por el desarrollo evolutivo de sus alumnos. Los datos que obtuvimos nos llevan a pensar que es muy posible que los docentes sigan operando con teorías perceptivistas y maduracionales para comprender cómo se produce el hecho lector.

Es muy posible que la idea de que la alfabetización consiste únicamente en un proceso en el que los niños aprenden el código de escritura y lectura sea la que sustente las creencias de

los docentes sobre este proceso de enseñanza, lo que podría explicar, por un lado, la identificación de una edad tan concreta para iniciar la enseñanza y, por otro, la alta valoración de las tareas vinculadas con el código escrito. A este respecto, distintas investigaciones señaladas anteriormente (Barragán y Medina, 2008; González *et al.*, 2009; Tolchinsky *et al.*, 2012) que detectaron la presencia de distintos perfiles de prácticas docentes, también indicaron la variabilidad de las mismas en función de la zona geográfica del país. Así pues, las prácticas mayoritarias encontradas en ciudades como Valladolid o León, que están situadas dentro de la misma región que la ciudad de Salamanca, tenían carácter instruccional, y estaban basadas en la enseñanza prioritaria del código. Los datos de nuestra investigación, junto a esta información, nos llevan a pensar que es posible que existan zonas de influencia teórica que, bien a través de la formación inicial, bien a través de la formación permanente, encaminan a los docentes hacia una u otra configuración de sus creencias sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita. De ser así, investigaciones como la que aquí se presenta permitirán diseñar planes de formación

docente más realistas y ajustados a las necesidades formativas de los maestros.

Las creencias personales de los maestros, así como las ideas que sostienen sobre sus métodos de trabajo, juegan un papel crucial en los procesos de toma de decisiones sobre la gestión de la enseñanza y su concreción en la práctica educativa (McMullen *et al.*, 2006). Por tanto, el acceso a sus creencias y opiniones, aunque no suponga conocer cómo se concreta y configura en realidad la enseñanza, permite realizar un primer acercamiento al conocimiento de los maestros sobre el complejo proceso de alfabetización.

Este trabajo ha permitido realizar un acercamiento a las creencias de los profesores sobre su propia práctica, así como a sus opiniones y concepciones sobre el proceso de enseñar a leer y a escribir que, sin duda, resulta un acercamiento para comprender la realidad de la enseñanza. No es posible afirmar con certeza que las creencias que los docentes parecen manejar establezcan una relación inequívoca con sus prácticas de aula ni cómo dichas opiniones sobre el proceso de alfabetización se reflejan en la práctica docente, aspecto que abordamos en otros trabajos.

## REFERENCIAS

- ALEGRÍA, Jesús (2006), "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, núm. 1, pp. 93-111.
- BAGHBAN, Marcia (1990), *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- BARRAGÁN, Catalina y María del Mar Medina (2008), "Las prácticas de la lectura y la escritura en educación infantil", *XXI Revista de Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 149-165.
- BINGHAM, Gary E. y Kendra M. Hall-Kenyon (2013), "Examining Teachers' Beliefs about and Implementation of a Balanced Literacy Framework", *Journal of Research in Reading*, vol. 36, núm. 1, pp. 14-28.
- BRUNER, Jerome (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- BRUNER, Jerome (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, Jerome (2004), *Realidad mental y mundos posibles*, Madrid, Alianza.
- BURGESS, Kathleen A., Kristin A. Lundgren, John Willis Lloyd y Robert C. Pianta (2001), *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices about Literacy Instruction*, Michigan - Ann Arbor, *Ciera Report #2-012*, en: <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-012/2-012.pdf> (consulta: 27 de enero de 2016).
- CANO, Ángel Gregorio y Marta Cano (2012), "Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula", *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, vol. 37, núm. 22, pp. 81-96.
- CASTLES, Anne y Max Coltheart (2004), "Is there a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read?", *Cognition*, vol. 91, núm. 1, pp. 77-111.

- CHARTIER, Anne-Marie (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CLEMENTE, María (2008), *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*, Madrid, Pirámide.
- CLEMENTE, María, Elena Ramírez y María Cruz Sánchez (2010), “Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita”, *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 3, pp. 313-328.
- CLEMENTE, María e Inés Rodríguez (2014), “Enseñanza inicial de la lengua escrita: de la teoría a la práctica”, *Aula*, vol. 20, pp. 105-121.
- COHEN, Rachel (1982), *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los seis años es ya demasiado tarde?*, Madrid, Cincel.
- COLTHEART, Max (2005), “Modeling Reading: The dual-route approach”, en Margaret J. Snowling y Charles Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 6-23.
- COLTHEART, Max (2006), “Dual Route and Connectionist Model of Reading: An overview”, *London Review of Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-17.
- CONNOR, Carol M., Frederick J. Morrison y Leslie E. Katch (2004), “Beyond the Reading Wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 8, núm. 4, pp. 305-336.
- CUNNINGHAM, Anne E., Kathryn E. Perry, Keith E. Stanovich y Paula J. Stanovich (2004), “Disciplinary Knowledge of K-3 Teachers and their Knowledge Calibration in the Domain of Early Literacy”, *Annals of Dyslexia*, vol. 54, núm. 1, pp. 139-167.
- DEFIOR, Sylvia y Francisca Serrano (2011), “La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito”, *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, vol. 31, núm. 1, pp. 2-13.
- DOMAN, Glenn J. (1970), *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Madrid, Aguilar.
- DOWNING, John y Derek V. Thackray (1974), *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ELBAZ, Freema (1983), *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*, Londres, Croom Helm.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.
- FILHO, Laurence (1960), *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- FONS, Montserrat (2004), *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Barcelona, Graó.
- GERAGHTY, Kathleen, Sandra R. Waxman y Susan A. Gelman (2014), “Learning Words from Pictures: 15- and 17-month-old infants appreciate the referential and symbolic links among words, pictures, and objects”, *Cognitive Development*, vol. 32, núm. 1, pp. 1-11.
- GIL, María Rosa y Montserrat Bigas (2012), “Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial”, *Exedra: Revista Científica*, núm. extra 6, pp. 139-150.
- GILES, Rebecca M. y Karyn Tunks (2015), “Teachers’ Thoughts on Teaching Reading: An investigation of early childhood teachers’ perceptions of literacy acquisition”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 43, núm. 6, pp. 523-530.
- Gobierno de España (2008), ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE nº 5, de 5 de enero), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España (2014), Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52, de 28 de febrero), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GONZÁLEZ, Xóse-Antón, Carmen Buisán y Susana Sánchez (2009), “Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, pp. 153-169.
- HINDMAN, Annemarie y Barbara Wasik (2008), “Head Start Teachers’ Beliefs about Language and Literacy Instruction”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, núm. 4, pp. 479-492.
- INIZAN, André (1979), *Cuándo enseñar a leer. Bateria predictiva. Determinación del momento oportuno de la lectura y de la duración probada de este aprendizaje en el niño*, Madrid, Pablo del Río Editor.
- KENDEOU, Panayiota, Julie S. Lynch, Paul van den Broek, Chris A. Espin, Mary Jane White y Kathleen E. Kremer (2005), “Developing Successful Readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 33, núm. 2, pp. 91-98.
- LARRAÍN, Antonia, Katherine Strasser y María Rosa Lissi (2012), “Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia”, *Estudios de Psicología*, vol. 33, núm. 3, pp. 379-383.
- LENSKI, Susan, Mary Ann Wham y David Griffey (1998), “Literacy Orientation Survey. A survey to clarify teachers’ beliefs and practices”, *Reading Research and Instruction*, vol. 37, núm. 3, pp. 217-236.
- LEVIN, Barbara y Ye He (2008), “Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates’ Personal Practical Theories (PPTS)”, *Journal of Teacher Education*, vol. 59, núm.1, pp. 55-68.
- MATHER, Nancy, Candance Bos y Nolan Babur (2001), “Perceptions and Knowledge of Pre-service and Inservice Teachers about Early Literacy Instruction”, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 34, núm. 5, pp. 472-482.

- MCLANE, Joan Brooks y Gillian Dowley McNamee (1999), *Alfabetización temprana*, Madrid, Morata.
- MCMULLEN, Mary Benson, James Elicker, Giselle Goetze, Hsin-Hui Huang, Sun-Mi Lee, Carrie Mathers, Xiaoli Wen y Heayoung Yang (2006), "Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers", *Early Childhood Education Journal*, vol. 34, núm. 1, pp. 81-91.
- MCNEILL, Brigid y Cecilia Kirk (2014), "Theoretical Beliefs and Instructional Practices used for Teaching Spelling in Elementary Classrooms", *Reading and Writing*, vol. 27, núm. 3, pp. 535-554.
- MIALARET, Gastón (1972), *El aprendizaje de la lectura*, Madrid, Marova.
- PANG, Elizabeth S., Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt y Michael L. Kamil (2003), *Teaching Reading*, París, UNESCO, Educational Practices Series, 12, en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf) (consulta: 26 de enero de 2016).
- PÉREZ-Peitz, Mireia y Montserrat Fons-Esteve (2014), "Pre-Service Teacher's Beliefs about Initial Literacy", *Konińskie Studia Językowe*, vol. 2, núm. 3, pp. 315-321.
- POZO, Juan Ignacio (2001), *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- PRESSLEY, Michael, Joan Rankin y Linda Yokoi (1996), "A Survey of Instructional Practices of Primary Teachers Nominated as Effective in Promoting Literacy", *Elementary School Journal*, vol. 96, núm. 4, pp. 363-384.
- RAVITICH, Diane (2001), "It is Time to Stop the War", en Tom Loveless (ed.), *The Great Curriculum Debate: How should we teach reading and math*, Washington, D.C., Brookings Institutional Press, pp. 210-228.
- RILEY-Ayers, Shannon (2013), "Supporting Language and Literacy Development in Quality Preschools", en Diane M. Barone y Marla H. Mallette (eds.), *Best Practices in Early Literacy Instruction*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 58-75.
- RODRÍGUEZ, Inés (2015), *Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes. Estudio de casos*, Tesis Doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca (España).
- SÁNCHEZ, Emilio, J. Ricardo García y Javier Rosales (2010), *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona, Graó.
- SCARBOROUGH, Hollis S., Linnea C. Ehri, Richard K. Olson y Anne E. Fowler (1998), "The Fate of Phonemic Awareness Beyond the Elementary School Years", *Scientific Studies of Reading*, vol. 2, núm. 2, pp. 115-142.
- SNOW, Catherine E. y Connie Juel (2005), "Teaching Children to Read: What do we know about how to do", en Margaret J. Snowling y Charles H. Hulme (eds.), *The Science of Reading. A Handbook*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 501-520.
- SPEAR-Swerling, Louise y Jamie Zibulsky (2014), "Making Time for Literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning", *Reading and Writing*, vol. 27, núm. 8, pp. 1353-1378.
- SUÁREZ, Natalia, Cristina Rodríguez, Isabel O'Shanahan y Juan E. Jiménez (2014), "¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología?" *European Journal of Investigation in Health, Psychology, and Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 55-65.
- SVERDLOV, Aviva, Dorit Aram e Iris Levin (2014), "Kindergarten Teachers' Literacy Beliefs and Self-Reported Practices: On the heels of a new national literacy curriculum", *Teaching and Teacher Education*, vol. 39, pp. 44-55.
- TEALE, William H. y Elizabeth Sulzby (1986), *Emergent Literacy: Writing and reading*, Norwood, Ablex.
- TOLCHINSKY, Lilitana, Montserrat Bigas y Catalina Barragan (2012), "Pedagogical Practices in the Teaching of Early Literacy in Spain: Voices from the classroom and from the official curricula", *Research Papers in Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 41-62.
- TRACEY, Diane H. y Lesley Mandel Morrow (2015), "Best Practices in Early Literacy, Preschool, Kindergarten and First Grade", en Linda B. Gambrell y Lesley Mandel Morrow (eds.), *Best Practices in Literacy Instruction*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 85-106.
- VAN KLEECK, Anne (2008), "Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions", *Psychology in the Schools*, vol. 45, núm. 7, pp. 627-643.
- VIGOTSKY, Lev S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- VIGOTSKY, Lev S. (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- WATANABE, Lynne M. y Nell K. Duke (2013), "Read All about It! Informational text in the early childhood classroom", en Diane Barone y Marla H. Mallette (eds.), *Best Practices in Early Literacy Instruction*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 135-152.
- WHARTON-McDonald, Ruth, Michael Pressley y Jenifer M. Hampton (1998), "Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher characteristics and student achievement", *Elementary School Journal*, vol. 99, núm. 2, pp. 101-128.
- WOLF, Maryanne (2008), *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*, Barcelona, Ediciones B.

# Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ\* | JORGE ENRIQUE VACA URIBE\*\*  
ALEJANDRO BARRERA RETANA\*\*\*

La investigación que se reporta analiza los procesos de producción textual de estudiantes de primaria y secundaria para comprender las dificultades que implica la construcción de un texto. La perspectiva teórico-metodológica que orienta el trabajo es la microgénesis situada; a partir de ésta, se diseña una tarea de escritura cuyo propósito comunicativo se prueba durante la misma producción. Los resultados muestran que para comprender los procesos de escritura es imprescindible analizar las condiciones de producción que los originan; también evidencian que los alumnos no se asumen naturalmente como revisores de sus propios textos. La revisión es una práctica disociada de la escritura; para que surja, se necesita la figura del revisor con una función de lector auténtico. El análisis sugiere que las tareas con una situación de comunicación no simulada y a prueba durante el mismo proceso de elaboración, ayudan a los alumnos a regular sus propios procesos de escritura.

*This research analyzes the textual production processes of elementary and high school students in order to understand the difficulties involved in the construction of a text. The theoretical and methodological perspective orienting the paper is situated microgenesis; on this basis, a writing task is designed the communicative purpose of which is tested during production. The results show that in order to understand writing processes it is essential to analyze the conditions of production that underlie them. They also reveal that students do not naturally review their own texts. Revision is a practice disassociated from writing; in order for it to occur, the figure of the reviewer is necessary, holding a function as an authentic reader. Analysis suggests that tasks with a situation of non-simulated communication and that are tested while being carried out help students to regulate their own writing processes.*

## Palabras clave

Escritura  
Producción de textos  
Revisión textual  
Interacción  
Lengua escrita

## Keywords

Writing  
Textual production  
Textual review  
Interaction  
Written language

Recepción: 20 de enero de 2016 | Aceptación: 21 de abril de 2016

\* Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: análisis de la producción de textos escritos y enseñanza de la lengua escrita en educación básica. CE: barodriguezh@gmail.com

\*\* Miembro del Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas (CILEM, México). Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad Lumière-Lyon 2 (Francia). Líneas de investigación: adquisiciones, prácticas y usos de la lengua escrita y la matemática básica. CE: jvaca@eninfinitum.com

\*\*\* Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: lectura y escritura académicas. CE: barreriny@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El texto, en tanto producto de escritura, es en cierto modo opaco (Miras, 2000). Al estar frente a un escrito para evaluarlo, corregirlo o consultarlo se accede únicamente al producto finito de un proceso que pudo ser largo, difícil, lleno de vericuetos, o estresante. El lector puede identificar las decisiones lingüísticas del escritor, su dominio del tema y del género textual; sin embargo, desconoce cuál fue la primera organización, el número de borradores previos, el tipo de revisiones que contienen, si fue una escritura solitaria o hubo algún acompañamiento, incluso ignora si el escritor modificó o no sus conocimientos sobre el tema al escribir. En otras palabras, sólo conoce parcialmente el proceso de producción.

Los lectores y escritores están acostumbrados a vincularse con textos opacos, lo cual es comprensible dada la dificultad que implica leer un escrito no terminado, en calidad de borrador: esto sería poco práctico porque muy probablemente el texto no estaría en condiciones de cumplir su propósito comunicativo. Pero para la didáctica, esta situación cambia. Enseñar y aprender a escribir exige transparentar los textos. Los didactas, diseñadores de currículo, profesores, y los mismos escritores necesitan conocer (cada uno en diferente medida y profundidad) las decisiones que se toman y las dificultades que se enfrentan durante los procesos de construcción para incidir en la calidad de los productos finales.

Este artículo muestra los resultados de una investigación cualitativa que utiliza la microgénesis situada como herramienta para analizar los procesos de producción escrita de estudiantes de primaria y telesecundaria. La intención es contribuir a la comprensión de los problemas que representa la construcción de textos para usuarios que, aunque “no

escriban bien”, realizan importantes esfuerzos al redactar. Para lograrlo, se planteó la siguiente pregunta: ¿qué problemas enfrentan los alumnos de educación básica que inician su trayectoria como usuarios de la lengua escrita cuando resuelven una tarea de producción textual?

A partir de los resultados se explicitan las complejidades que conlleva realizar tareas de escritura para estos alumnos, específicamente en el momento de la revisión. A la par, se profundiza en el análisis del proceso de elaboración que comienza con las condiciones de producción, continúa en los momentos de interacción y termina con la última versión del escrito.

## ANTECEDENTES DEL ESTUDIO Y REFERENTES TEÓRICOS

El estudio de la producción escrita no es un tema nuevo en la investigación educativa. Diversos autores lo abordan desde perspectivas teóricas diferentes y con objetivos particulares. Algunos analizan el producto final; otros priorizan el proceso en que se construye dicho producto (los borradores que anteceden al texto terminado); unos más delimitan las operaciones mentales que realiza el escritor y otros estudian la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. No obstante estas diferencias, hay un interés compartido: conocer cómo los escritores construyen sus textos.

A continuación se describen cuatro acercamientos teóricos a los procesos de escritura. Los dos primeros están orientados por la psicología cognitiva y los dos últimos por una perspectiva didáctica. El estado del arte sobre el tema es muy amplio; aquí se presentan únicamente los trabajos más relevantes en función de los intereses de la investigación.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Para un panorama más amplio sobre las investigaciones que abordan los procesos de escritura puede consultarse la tesis doctoral *Estudio microgenético de la redacción de textos en pantalla que realizan estudiantes de primaria y secundaria* (Rodríguez, 2015); en el capítulo II se exponen los trabajos según el enfoque en que se inscriben: cognitivo (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992); sociocognitivo y situado (Camps, 1990, 1995 y 2003; Camps y Zayas, 2006; Castelló, 2002; Fontich, 2006; etcétera); de base psicogenética (Tolchinsky y Sandback, 1990



### *Acercamientos teóricos a los procesos de escritura*

Los trabajos pioneros comenzaron en los años setenta orientados por la psicología cognitiva anglosajona. Flower y Hayes (1980)<sup>2</sup> construyeron un modelo de procesamiento mental que muestra las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etcétera) y expone las estrategias que se utilizan al redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.).

Flower y Hayes aportan una innovación metodológica y una definición de escritura. Como parte de la primera, solicitaron a los sujetos (estudiantes y profesores universitarios) verbalizar sus pensamientos y acciones mientras escribían; grabaron y transcribieron esta oralidad y la denominaron *protocolos de pensamiento en voz alta*. Esta es una forma de acceder a las operaciones cognitivas que se ponen en marcha al escribir. En la segunda, definieron la tarea de escritura como una situación problema planteada al escritor para que la resuelva.

Una crítica al trabajo de Flower y Hayes es la aplicabilidad del modelo. Esto es, no todos los escritores emplean las estrategias que señalan los autores (planeación, traducción y revisión), o al menos no de forma autónoma. Incluso, no en todos los textos son igualmente necesarias. Por ejemplo, para enviar un mensaje de WhatsApp no se planea por escrito el contenido y en ocasiones tampoco se revisa antes de enviarlo. El propio devenir de la conversación, muy cercana al discurso oral, permite obviar esos momentos del proceso.

Otras investigaciones de índole cognitiva son las encabezadas por Bereiter y Scardamalia

(1992). Estos autores construyen una propuesta explicativa del proceso de redacción a través de dos modelos: *decir y transformar el conocimiento*. En el primero, la composición comienza con una representación mental de la tarea de escritura. Posteriormente se localizan los identificadores del tema y del género textual, que funcionan como palabras clave para ubicar en la memoria conceptos asociados y escribirlos. A partir de ahí, el escritor va recuperando el contenido de su memoria hasta finalizar el texto.

El modelo *transformar el conocimiento* supone la existencia de dos espacios problema que permiten el movimiento de un estado de conocimiento a otro: espacio de contenido (qué decir) y espacio retórico (cómo y para quién decirlo). A través de la interacción entre las operaciones de uno y otro, cada escritor delimita el problema retórico que orienta la construcción del escrito. Según Bereiter y Scardamalia, no todos llevan a cabo el segundo modelo; su uso está en función de la destreza del autor para delimitar el problema retórico de la situación y resolver los retos que plantea el qué decir y el cómo decirlo.

Los trabajos del GREAL<sup>3</sup> en España estudian la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las aulas para orientar la transformación de las prácticas docentes. A diferencia de las investigaciones de corte cognitivo, el centro de las reflexiones no es el sujeto ni sus operaciones mentales, sino las relaciones que establece con el profesor y con los contenidos; es decir, hay un interés didáctico centrado en la enseñanza.

Para esta perspectiva, el docente participa en dos sentidos: contribuye al aprendizaje de las habilidades específicas que posibilitan la escritura, y analiza sus prácticas para

y Tolchinsky, 1993; Castedo, 1995 y 2003; Lerner, 2002; Castedo *et al.*, 2005; Teberosky, 1982 y 1990; Kaufman, 1993, 1994 y 2013); y del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004 y 2007; Schnewly, s/f; Dolz y Schnewly, 1997; y Riestra, 2003 y 2006). Además, se hace referencia al movimiento *writing across the curriculum* (Carlino, 2004 y 2005; Barzerman *et al.*, 2005; entre otros) y sus relaciones con el enfoque sociocognitivo y situado.

<sup>2</sup> El grupo Didactext, de la Universidad Complutense de Madrid, retoma el trabajo de estos autores para elaborar un modelo propio (Didactext, 2003). La diferencia con el trabajo de Flower y Hayes radica en la variedad de dimensiones que lo integran.

<sup>3</sup> Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües.

construir conocimientos que le permitan intervenir en ellas fundamentadamente. Las secuencias didácticas basadas en proyectos de lengua son una muestra de estas intervenciones; a través de éstas, los alumnos producen textos con sentido y desarrollan habilidades escriturales específicas en el marco de una misma producción.

Otros trabajos que abordan la didáctica de la lengua son los encabezados por Lerner *et al.*, 1995; Lerner *et al.*, 1996; Kaufman, 1994; y Castedo, 1995 y 2003 en Argentina. Estos autores retoman aportes de la investigación psicogenética básica para comprender las conceptualizaciones de los niños sobre la escritura y entender cómo se apropian de ella en tanto objeto de conocimiento. A partir de ahí, diseñan estrategias que facilitan el aprendizaje. Según estos estudios, el docente necesita intervenir didácticamente para crear ambientes áulicos en donde leer y escribir responden a dos demandas: mantener su sentido social (prácticas sociales de lenguaje con propósitos comunicativos particulares) y cumplir con las intenciones curriculares que establece la escuela (propósitos didácticos).

Este trabajo no es una investigación didáctica de corte naturalista y tampoco es un estudio cognitivo clásico. El diseño metodológico propuesto permite, por un lado, enfrentar a los alumnos con una tarea que exige comunicar el contenido de un video a través de un texto escrito; y por otro lado, ayuda a estudiar de cerca (más exactamente, desde dentro) la trayectoria de los procesos de escritura derivados de dicha tarea. El propósito es conocer las dificultades que enfrentan los alumnos para contribuir en el diseño de situaciones de escritura en la escuela. Para lograrlo, se articula una base teórica alrededor de la microgénesis situada (Saada-Robert y Balslev, 2015), que ayuda a analizar el escribir como actividad, cuyo aprendizaje conlleva un difícil proceso recursivo.

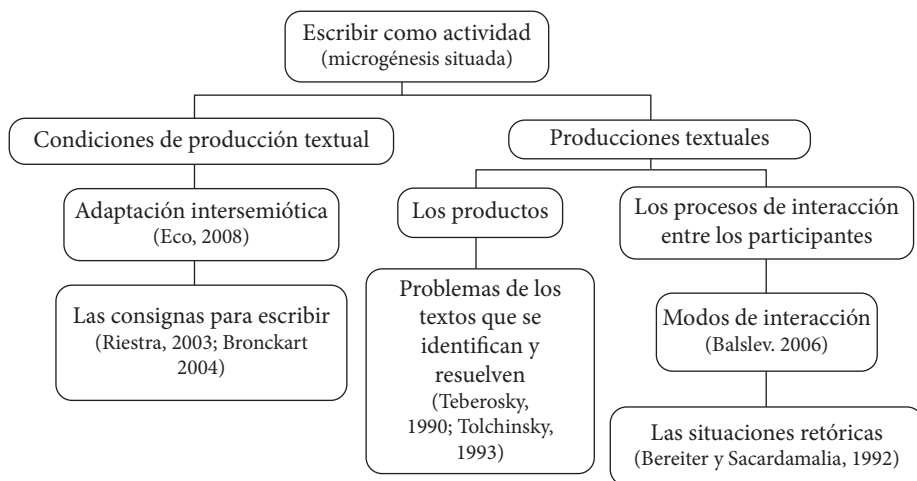
### *La microgénesis situada*

La microgénesis situada es la herramienta teórico-metodológica que sustenta este trabajo. Estudia “los microprocesos de co-construcción de los conocimientos tal como se desenvuelven en una situación, sobre todo a través de las interacciones entre participantes cuando tratan sobre un saber” (Saada-Robert y Balslev, 2015: 412). Sus fundamentos se orientan a partir de dos paradigmas teóricos: el constructivismo y el interaccionismo (Balslev, 2006; Saada-Robert y Balslev, 2015; Saada-Robert y Brun, 1996). Como parte del primero, la microgénesis situada analiza la transformación de los conocimientos, pero prolonga este paradigma hasta los contextos de aprendizaje. “Los estudios muestran que los conocimientos no funcionan únicamente aplicándolos a una situación, sino que se reconstruyen en función de la estructura de esa situación” (Saada-Robert y Brun, 1996: 26). Como parte del interaccionismo, analiza los procesos sociocognitivos que permiten explicar dichas transformaciones en el momento situado de los aprendizajes. En este sentido, prolongan el paradigma haciendo hincapié en la función estructurante de la situación, que debe entenderse tanto en sus aspectos sociales como cognitivos.

Como herramienta teórica, la microgénesis situada permitió construir el entramado conceptual de la Fig. 1. Los conceptos pertenecen a investigaciones distintas que analizan las producciones escritas utilizando enfoques particulares, pero no se contraponen; todos ellos reconocen la importancia de estudiar los procesos de producción textual para incidir en las formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. En este trabajo se articulan alrededor de la microgénesis situada para analizar los procesos de escritura de seis parejas de alumnos de educación básica.

Como herramienta metodológica, la microgénesis situada permitió: a) diseñar una tarea de escritura para la recolección de datos

Figura 1. Referentes teóricos utilizados



Fuente: elaboración propia.

compuesta por dos modos de revisión (individual y en parejas); b) analizar las interacciones entre el escritor y el revisor, y entre ellos y la entrevistadora; y c) usar El Espía 2.0<sup>4</sup> como soporte de escritura y como apoyo en el análisis de los procesos de producción.

## METODOLOGÍA

### *Población de estudio*

La tarea de escritura se aplicó a 18 parejas de alumnos de cuarto de primaria a tercero de secundaria, pertenecientes a cuatro escuelas públicas; se seleccionaron seis parejas: tres de primaria y tres de telesecundaria (Cuadro 1).

Los criterios de selección fueron: 1) que hubiera interacciones entre escritor y revisor y que éstas giraran en torno a la producción textual; y 2) que las consignas de escritura fueran similares al menos entre las entrevistas del mismo grado.

### *Diseño*

Para la recolección de datos se diseñó una tarea de escritura en donde intervinieron dos niños del mismo grado. La tarea está formada por dos grandes momentos (Cuadro 2). En el primero, un alumno (escritor) redacta un texto a partir de un video; en el segundo se integra otro alumno (revisor) y juntos revisan el texto.

<sup>4</sup> El Espía 2.0 es una herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos. Para los escritores, es una plataforma de apariencia y funcionamiento similar al de un procesador de textos. Permite la captura y edición básica de un escrito, y no tiene habilitadas las funciones de revisión y corrección gramatical propias de los procesadores de textos (corrector ortográfico, uso de mayúsculas automático, completamiento de palabras, etcétera). Para el investigador, es un auxiliar en la reconstrucción de los procesos de escritura que genera un reporte automatizado con los datos registrados por el sistema durante cada sesión. El Espía 2.0 es de uso libre y puede consultarse en <http://www.uv.mx/blogs/elespia> (consulta: enero de 2016).

Cuadro 1. Población de estudio

Grado y nivel educativo	Parejas entrevistadas		
	No. de pareja	Escritor	Revisor
6° primaria	P1*	Eleazar	Josué
	P2	Paul	David
	P3	Nancy	Araceli
3° telesecundaria	P4	Jonathan	Elizeth
	P5	Lizabeth	Elizabeth
	P6	Anahí	Beatriz

\* Pareja uno y así sucesivamente.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2. Tarea de producción textual

Parte 1. Escribir a partir del video “La ley del más fuerte”.

1. Mostrar el video al escritor.
2. Pedir que cuente de forma oral qué sucedió.
3. Consigna de escritura: “escribe un texto para contarle a tu compañero lo que acabas de ver en el video”.
4. Al terminar, preguntar si el texto está terminado o si necesita hacer algún cambio. Si realiza alguno, preguntar sus razones.

Parte 2. Revisión del texto en parejas.

5. Incluir a otro niño y comentarle que su compañero vio un video sobre una cacería y después escribió un texto para contarle lo que sucedió.
6. Pedir que lea el texto en voz alta y que comente qué pasó.
7. Consigna de revisión: “juntos realicen las modificaciones que consideren necesarias para que el texto sea claro y se entienda mejor”.

Fuente: elaboración propia.

El referente para escribir es un video que dura 3’32”<sup>5</sup> y que muestra una cacería de animales reales (un oseño, un puma y un oso adulto) en una pradera cerca de un río. No tiene voces de los personajes ni narrador; el audio son los sonidos producidos por los mismos animales, rugidos y gruñidos, y en algunas escenas, fragmentos de música de fondo. Los textos se escribieron en computadora y las entrevistas se grabaron en audio y video para luego transcribirlas.

### Proceso de análisis de datos

En el comienzo del análisis se contaba con los siguientes datos:

- Las tres versiones textuales de cada pareja entrevistada (Tx\_1, Tx\_2 y Tx\_3).<sup>6</sup> En total 18 textos.
- El reporte detallado de cada producción textual (insumo que aporta El Espía 2.0 de forma automática).
- Las entrevistas transcritas (a partir de las grabaciones) y marcadas con una primera codificación (señalamientos de fragmentos de lectura, de referencia a lo escrito, aclaración de deícticos, etc.).

Para analizar los productos se dividió cada versión textual en enunciados. Para ello, se

<sup>5</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NbP-IOXVNEo> (consulta: enero de 2016).

<sup>6</sup> Usaremos las siguientes abreviaciones: Tx\_1, primera versión del texto producida por el revisor. Tx\_2, segunda versión después de la revisión individual. Tx\_3, tercera versión producto de la revisión en parejas.

ubicaron los verbos rectores (Teberosky, 1990) y se construyeron cuadros con los textos segmentados. Éstos permitieron una doble mirada a los datos. Las columnas contenían cada versión textual completa (Tx\_1, Tx\_2 y Tx\_3) y las filas los enunciados que formaban las versiones.

Lo anterior ayudó a identificar los cambios de una versión a otra y ubicar con facilidad en qué parte del texto se localizaban. En total se generaron seis cuadros, uno por cada pareja entrevistada, y a partir de éstos se encontraron cambios de forma y de contenido (Cuadro 3).

*Cuadro 3. Tipos de cambios identificados en los textos*

Cambios de forma	Cambios de contenido
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografía: literal (las letras que corresponde usar en cada palabra) y uso de mayúsculas (al inicio, en nombres propios y después de punto y seguido y punto y aparte).</li> <li>• Acentos.</li> <li>• Puntuación: agregado de punto y seguido, punto final y coma.</li> <li>• Tecleo: problemas de tecleo producidos por el instrumento de escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir para precisar partes del video.</li> <li>• Especificar las motivaciones de los personajes.</li> <li>• Cambiar el orden del decir y lo dicho.</li> <li>• Cambiar la operación discursiva en los inicios y finales del texto.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia.

Para analizar los procesos de escritura se describieron las secuencias de acciones seguidas por cada pareja de alumnos durante las sesiones. Las partes que conforman la tarea (Cuadro 2) se usaron como referentes para agrupar las acciones de los participantes. A partir de éstas se identificaron las continuidades y divergencias entre los seis procesos analizados, específicamente en:

- los momentos en donde sucedieron los cambios de una versión a otra: revisión individual durante la textualización (escritor), revisión global individual (escritor) y revisión global en parejas (escritor, revisor y mediaciones de la entrevistadora);
- los modos de interacción que acompañaron esas transformaciones.

El análisis de los productos y de los procesos permitió identificar los cambios de Tx\_1 a Tx\_2 y a Tx\_3; en qué momento se realizaron; las formas de interacción que les antecedieron y las condiciones de producción que los motivaron.

## RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos ejes: las condiciones de producción y las producciones textuales. El primero se centra en el video y la consigna de escritura; el segundo, en los productos y en sus procesos de construcción (Fig. 1).

### *Las condiciones de producción*

El propósito de este trabajo es estudiar los procesos de construcción de textos. Los primeros análisis contemplaron desde la textualización hasta la versión final; sin embargo, durante la categorización se corroboró que para entender los procesos era necesario reconstruir las condiciones de producción que les dieron origen. Es decir, analizar las implicaciones que conlleva escribir el contenido del video y la consigna de escritura.

### **El contenido del video: entenderlo para adaptarlo y escribirlo**

La tarea de escritura requiere que se diga y escriba el contenido de un video. Los niños parten de un referente pictórico para

construir un producto escrito. ¿Cuáles son las implicaciones de esta condición para los escritores? Según Eco (2008), el paso de imagen a oralidad, y posteriormente a escritura, es una adaptación intersemiótica; es decir, la transformación de una materia en otra, que puede ir de lo gráfico a lo coreográfico, de la imagen visual a lo escrito, de lo escrito a lo visual, etcétera. Este cambio tiene implicaciones para el escritor y para el texto en relación con el referente original. En el video propuesto hay aspectos que dan pauta a interpretaciones distintas, por ejemplo, el cazador es un puma, pero no todos los escritores identifican la especie; los osos tienen diferentes tamaños, aunque no hay género ni parentesco y en la última escena son válidas, al menos, dos interpretaciones.

Paul (escritor de primaria) nombra al oseño *oso bebé*, *cachorro de oso* y *oso*. Infiere que es macho, pero no sabe cómo nombrarlo. Esto no sucede con el oso adulto, al que nombra *madre del oso* y *mamá*. Cuando la entrevistadora pregunta cómo sabe que se trata de la madre, el niño usa sus conocimientos sobre la vida de estos animales y dice: “porque la mamá siempre se queda con los cachorros por no sé como cuántos meses hasta que los dejan después” (fragmento E\_P2).

El video no permite confirmar el género de los osos; es información indeterminada. Pero cuando escriben, los niños deben eliminar esa indeterminación. Esta tarea no es fácil. Las imágenes se observan una sola vez y las

situaciones no siempre son claras. Los niños interpretan lo que ven y utilizan sus conocimientos previos para orientar esas interpretaciones. Por ejemplo, para nombrar al oseño usan *bebé*, *oso pequeño*, *osito*, *osito Gaspar* y *oso*. Ningún escritor dice que sea una hembra. En cambio, con el oso más grande hay variedad en género y parentesco: *mamá osa*, *oso grande*, *papá oso*, etc.

La adaptación del video a un texto escrito agrega significados o hace relevantes connotaciones que no lo son para el referente original. En las imágenes, la información se deduce a partir del contexto y de los conocimientos previos del espectador (la vida de los osos, por ejemplo), pero la situación cambia al trasladar el contenido a la escritura. Los entrevistados deben tomar decisiones ante la indeterminación del referente original. Esta es una implicación que impone la situación de escritura y que los escritores resuelven para producir sus textos.

#### La consigna de escritura

Para la microgénesis situada, la representación de la consigna es determinante en la comprensión de las acciones de los sujetos. En la tarea propuesta se estableció una consigna de escritura fija: “escribe un texto para contarle a tu compañero lo que acabas de ver en el video”. Pese a esta decisión metodológica, durante la aplicación, la consigna se modificó.<sup>7</sup> El Cuadro 4 muestra las instrucciones que recibió cada escritor.

7 Los cambios no fueron planeados; surgieron en el desarrollo de la tarea y resultaron visibles una vez transcritos los audios y videos.

Cuadro 4. Consignas de escritura efectivas

6° primaria		3° telesecundaria	
Escritor	Consigna	Escritor	Consigna
Eleazar	Aquí está para que puedas escribir qué cuenta la historia, de qué trata y cuando venga tu compañero Josué pueda leerla y, sin ver el video, él sepa qué pasa.	Liz	Vas a escribir... lo que pasa en el video para que tu compañera Eli pueda saber qué sucede... sin verlo pueda saber qué sucede. Entonces, es importante que lo que tú escribas sea claro y trates de contar qué pasa en el video.
Nancy	Vas a escribir este... qué pasa en la historia para que cuando venga Araceli pueda leerlo y sin ver el video sepa exactamente qué pasó.	Jonathan	Te voy a pedir que escribas lo que pasa en el video para que Elizet pueda saber lo que sucede sin verlo.
Paul	Te voy a pedir que por favor escribas lo que cuenta la historia para que ahorita que venga tu compañero David pueda leerlo y pueda saber lo que pasa en el video.	Anahí	Ahora, vas a escribir lo que pasa en el video para que Beatriz pueda saber qué sucede sin verlo.

Fuente: elaboración propia.

La consigna diseñada es diferente a las consignas efectivas, es decir, aquéllas que realmente se dieron. Incluso, ninguna de éstas es exactamente igual a la otra. Son *consignas en sentido estricto* que, según Riestra, refieren a “los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase” (2003: 73). Hay 12 consignas efectivas en sentido estricto cuyas características son:

- Presencia/ausencia del término “historia”. Las consignas de 6° nombran una historia y las de 3° piden “contar lo que pasa”.
- Comparten la situación comunicativa: piden un texto que recupere el contenido del video para un destinatario que no lo ve.
- Ausencia de un género textual explícito. La indicación es *escribir*; no se indicó un género textual (escribe un cuento, por ejemplo). Sin embargo, hay elementos de la situación de escritura que sugieren un cuento o una fábula.

En función de estas condiciones de producción, véase el siguiente ejemplo. Paul (escritor de primaria) comienza a escribir, pero se detiene para preguntar:

P: ¿Le... este... escribo con título o nada más así?

EN: Como tú quieras, como tú pienses que va a quedar mejor.

P: Pero, a mi... ¿cómo se llama?

EN: El nombre que tú le quieras poner, no tenemos un nombre ¿cómo te gustaría ponerle?

P: Pues como... pues a su forma de cómo se actúa yo digo que es un canal de... es un canal de documentales.

EN: Ah, piensas que fue sacado de un canal de documentales y ¿le podríamos poner así de título? ¿Canal de documentales?

P: No.

EN: No, ¿verdad?

P: Los peligros de una vida.

EN: Ajá, pero ¿qué tipo de vida? O ¿de la vida de quién?

P: La este... o un este... un recuerdo que recordar mmm... no sé... ¿no lo podría hacer nada más sin título?<sup>8</sup> (fragmento E\_P2).

El escritor propone dos títulos: el primero identifica al video como documental. En éstos los animales se observan en su estado natural y muestran cómo sobreviven a las circunstancias diarias de su hábitat. El título responde a eso (*los peligros de una vida*). En cambio, el segundo se vincula con la consigna (Cuadro 4). Desde antes de escribir, Paul piensa relatar un episodio de la vida del osezno, entonces, lo que podría identificarse como una situación de la vida animal, se traslada a recuerdo que, además, debe tenerse presente para evitar el peligro. Paul se representa el género textual como una narración con elementos de fábula en donde los personajes son, generalmente, animales protagonistas de situaciones complicadas, que terminan librados de los problemas y muestran una moraleja. El comienzo de Tx\_1 queda así:

un oso reposaba tranquilamente pero no sabía que un puma lo hacechaba a lo lejos, el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que

su presa se alejaba corrió asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio, (fragmento Tx\_1).<sup>9</sup>

Paul no escribe título pero construye un texto que adapta a la situación de comunicación: inicia con un fragmento de discurso narrativo y no incluye voces de los personajes, discurso directo ni otros elementos propios de los cuentos. El niño adopta y adapta el género según su representación de la consigna y del contenido del video.

### *Los productos y sus procesos de construcción*

A continuación se presenta el análisis de los 18 textos en función de las revisiones que los originaron. Se identificaron tres tipos: revisión mientras textualizan (Rt), revisión global individual (Rgi) y revisión global en parejas (Rgp).

### **Problemas que los alumnos resuelven en los textos**

El Cuadro 5 muestra las revisiones que realizaron los alumnos de sexto.

**Cuadro 5. Revisiones de alumnos de primaria**

Problemática	Tipo de revisión						Total de acciones por rubro	
	Rt		Rgi		Rgp			
Ortografía	4	(14%)	1	(4%)	12	(11%)	17	(11%)
Acentuación	2	(7%)	—		7	(7%)	9	(5.5%)
Puntuación	—		15	(60%)	15	(14%)	30	(19%)
Contenido	6	(22%)	8	(32%)	67	(62%)	81	(50%)
Tecleo	16	(57%)	1	(4%)	7	(6%)	24	(15%)
Total de acciones	28		108		161			

Fuente: elaboración propia.

<sup>8</sup> Criterios para la transcripción: los diálogos se transcribieron marcando el cambio de turno con la inicial del nombre de cada niño. Las intervenciones de la entrevistadora están indicadas con EN. Los puntos suspensivos indican pausas durante el discurso. Se reservó el uso de mayúsculas para el cambio de turno y los nombres propios.

<sup>9</sup> Los textos se copiaron y pegaron del Espía. Se respetan el tipo de letra, la ortografía y el espaciado originales (sin justificar).



La revisión en parejas produce más modificaciones que las individuales (28, 25 y 108, respectivamente). De las 108 registradas, 62 por ciento atiende aspectos de contenido, mientras que en Rt el mismo rubro representa 22 por ciento y en Rgi, 32 por ciento. Esto es comprensible si consideramos los momentos del proceso en donde revisan; en la primera parte de la entrevista, los escritores construyen su versión inicial. La atención está en recordar el contenido del video, en decidir cómo escribirlo y solucionar problemas de tecleo producidos por el instrumento de escritura (57 por ciento de las acciones de Rt se concentran en este rubro). Una vez terminado

Tx\_1, Rgi genera cambios escasos. Es una primera mirada al texto completo propiciada por la entrevistadora. Las modificaciones se concentran en insertar signos de puntuación (60 por ciento). En cambio, en Rgp corrigen la segunda versión. Hay dos alumnos que ejercen diferentes funciones (escritor y revisor) y están acompañados por la entrevistadora.

Es interesante notar que los escritores realizan escasas modificaciones de ortografía literal y acentos. Los textos tienen problemas relacionados con esos aspectos; sin embargo, no son parte de sus intereses al revisar.

El Cuadro 6 presenta las revisiones de los alumnos de telesecundaria.

Cuadro 6. Revisiones de alumnos de telesecundaria

Problemática	Tipo de revisión						Total de acciones por rubro	
	Rt		Rgi		Rgp			
Ortografía	5	(11%)	-		8	(9%)	13	(9%)
Acentuación	2	(4%)	8	(62%)	13	(15%)	23	(16%)
Puntuación	14	(30%)	-		14	(16%)	28	(19%)
Contenido	13	(27.5%)	3	(23%)	49	(56%)	65	(44%)
Tecleo	13	(27.5%)	2	(15%)	3	(4%)	18	(12%)
Total de acciones	47		13		87		147	

Fuente: elaboración propia.

Las revisiones aumentan considerablemente en Rgp (47 en Rt, 13 en Rgi y 87 en Rgp). Lo más recurrente es revisar el contenido (56.5 por ciento). En cambio, en Rt y Rgi lo que más revisan es puntuación (30 por ciento) y acentos (62 por ciento). Es interesante notar que en Rgi las revisiones son escasas. Los escritores son alumnos que están por terminar el último periodo de educación básica, por lo cual podría pensarse que la revisión está integrada en sus prácticas de escritura; sin embargo, los datos indican lo contrario. Al terminar Tx\_1, ningún alumno regresa al texto para revisarlo. Rgi es sugerida por la entrevistadora.

En primaria y telesecundaria las acciones de Rt atienden problemas de tecleo; las otras necesidades del texto no se resuelven. Esto sugiere

que, al textualizar, los alumnos concentran sus esfuerzos en recordar qué pasó en el video y decidir qué escribir a partir de eso. En la revisión global individual los cambios más frecuentes son de ortografía literal (cambio de minúscula a mayúscula) y puntuación. Esto cambia cuando revisan en parejas. Los alumnos modifican el contenido del texto en función de tres aspectos que a continuación se describen.

*Describir para precisar.* Una constante en los alumnos de primaria y telesecundaria es agregar fragmentos para describir en dónde sucede la cacería y en dónde se ubican los animales al inicio del video. Dos parejas de sexto agregan la misma frase en la primera línea de sus textos.

Cuadro 7. Agregados de información 1

Pareja	Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
P2. Paul-David	Un oso reposaba tranquilamente	Un oso reposaba tranquilamente <b>en una montaña</b>
P3. Nancy-Araceli	Estaban dos animales un oso y un puma	Estaban dos animales <b>en una montaña</b> , un oso y un puma

Fuente: elaboración propia.

El agregado amplía la descripción del paisaje, lo cual no es trivial, pues se trata del comienzo del video y es importante especificar

en dónde sucede. Otras parejas agregan qué hacía el osezno antes del acecho.

Cuadro 8. Agregados de información 2

Pareja	Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
P1. Eleazar-Josué	encuentra a un osito	encuentra al osito Gaspar <b>que estaba jugando en un pastizal</b>
P3. Nancy-Araceli	el puma estaba viendo al oso	el oso <b>estaba jugando con el pasto</b> mientras que el puma lo estaba viendo
P6. Anahí-Beatriz	Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo ,	Este video trata sobre un puma que esta observando <b>a un pequeño oso jugar en un pastizal</b> , con la intención de cazarlo ,

Fuente: elaboración propia.

Las tres parejas agregan qué hace el osezno y en dónde cuando el puma lo acecha. Es el inicio de la cacería y representa el acecho del cazador, por lo tanto, es importante detallar cómo sucede. Las formas de construir sintácticamente el contenido son distintas, pero mantienen dos constantes: la actividad y la ubicación. Según Tolchinsky, hay ciertos espacios dentro de un relato en donde autor y lector se reconocen, porque “¿para quién presentar los personajes, sino para el lector?; ¿para qué describir cierto paisaje o emitir una opinión sobre un personaje, sino para el lector?” (1993: 91). Los agregados son

información que permite a los lectores construir una representación más adecuada del video.

*Explicitar las motivaciones de los personajes.* De acuerdo con Greimas y Courtes (1976, cit. en Tolchinsky, 1993) el relato se desarrolla en dos planos simultáneamente: el de la acción y el de la subjetividad de los personajes. El segundo es el panorama de la conciencia y “refiere a lo que saben o piensan los que intervinen en la acción” (Tolchinsky, 1993: 92). Los alumnos agregan fragmentos para dar cuenta de este plano de conciencia.

Cuadro 9. Agregados de información 3

Pareja	Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
P3. Nancy-Araceli	y llego un oso mas grande	al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo
	y el puma salio corriendo	y el puma salio corriendo, porque pensó que el osos grande le hiba a ser daño
P5. Liz-Eli	El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas	El oso corre rápidamente hacia la orilla donde estaba su madre , para que esta curara sus heridas

Fuente: elaboración propia.

Para P3, el oso adulto quiere defender al oseño, el puma se percata de esa intención y huye. P5 agrega el modo en que corre el oseño y el motivo de la huida (que curaran sus heridas). La persecución, las motivaciones del oso al llegar al río y la huida del puma son situaciones en donde los niños reescriben para integrar el plano de conciencia de los animales. Esta condición produce cambios en el tipo de discurso que predomina en Tx\_2, esto es, pasa de un texto más descriptivo a uno con aspectos narrativos.

*Reorganizar el orden de los hechos.* La caída del oso al río es el momento más transformado por las parejas de telesecundaria. ¿Qué pasa primero, el oso se cae o el tronco se rompe? Para los alumnos es difícil escribir, en la linealidad que exige la escritura, la simultaneidad de las imágenes. Esto parece estar en función de una cualidad del relato que Tolchisky

denomina *el decir y lo dicho*: “en el primero, el orden de los sucesos enunciados corresponde al orden de su enunciación; en el segundo, no” (1993: 89). Los hechos son los mismos y ocurren con la misma sucesión, la diferencia radica en la forma de recapitarlos.

Liz transgrede el orden de los hechos en Tx\_2 (Cuadro 10). La escritora anticipa el suceso principal de la secuencia: la caída del oso. En cambio, en Tx\_3, Liz y Eli hacen coincidir el decir y lo dicho. Según Tolchinsky, en la transgresión del orden, los sucesos se registran tal como se recuerdan. Para conservar el orden necesitan planear lo que van a escribir. Esta organización se logra a través de la interacción entre Liz y Eli. No puede afirmarse que el cambio en el orden de la enunciación mejoró el texto,<sup>10</sup> pero sí puede decirse que ayudó a la revisora en la construcción de una representación del contenido en esa parte del video.

Cuadro 10. Agregados de información 4

Pareja	Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
P5. Liz-Eli	y por accidente el oso resbalo del tronco callendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos	y por accidente el tronco se partió en dos haciendo que el oso y parte del tronco calleran al río.

Fuente: elaboración propia.

<sup>10</sup> Tolchinsky (1993) afirma que la reproducción de los hechos tal como ocurren, sin retrocesos ni anticipaciones, es una condición que contribuye a la pobreza de los relatos.

Los alumnos deciden cómo adaptar el referente original para escribirlo. Los fragmentos de inicio, la caída del osezno al río y el final del video plantean complicaciones. El cambio de materia (Eco, 2008) les exige usar recursos escriturales para transitar de la simultaneidad de las imágenes a la linealidad que impone la escritura. Considerado de inicio a fin, el video ordena los acontecimientos y da pauta sobre qué escribir; hay una secuencia que indica lo que pasa primero (el puma asecha al osezno), después (la persecución) y al final (la salvación); sin embargo, al interior de cada escena la simultaneidad dificulta la tarea. En Rt y Rgi estos problemas pasan desapercibidos (o al menos no se registran acciones encaminadas a resolverlos). Lo escrito está claro porque los autores conocen el video y es su texto. Durante Rgp, el revisor, en tanto lector que comenta y opina, ayuda al escritor a cuestionarse si el texto cumple o no su propósito comunicativo; es decir, si presenta con claridad el contenido del referente visual que motiva la escritura.

### *Las interacciones durante la revisión en parejas: cómo se dieron los cambios*

Los cambios de Tx\_2 a Tx\_3 no suceden solos; son producto de las interacciones entre los tres participantes de la tarea, que permiten al escritor regular la producción del texto. A continuación se presenta el análisis de los modos de interacción y del cambio en la situación retórica.

### Las modalidades de interacción

Baslev (2006) estudia las interacciones verbales de dos participantes en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje. Las acciones emprendidas por esta pareja disimétrica definen tres formas de co-actividad:

- Divergente, cuando los participantes están comprometidos en acciones

diferentes en un mismo momento de trabajo.

- Dividida, cuando se comprometen en acciones diferentes, pero interdependientes.
- Compartida, cuando interactúan al mismo tiempo alrededor de un fragmento del texto y en función de un solo tema.

La clasificación anterior se retoma para analizar las interacciones entre las triadas que participan en la tarea. A partir de ello, se construyeron las siguientes categorías.

*a) La coexistencia de dos modalidades de co-actividad.* A diferencia de los trabajos de Balslev (2006), los procesos analizados muestran la coexistencia de dos modalidades de co-actividad en una misma interacción. En las triadas disimétricas una constante es que cuando dos participantes están en co-actividad divergente, generalmente escritor y revisor, uno de ellos establece una co-actividad compartida con otro, la entrevistadora en este caso. El fragmento siguiente permite observar la divergencia entre las acciones de Jonathan y Elizeth (escritor y revisora de telesecundaria, respectivamente).

E: aquí cómo pusiste esto... el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río<sup>11</sup> o sea ¿cómo?... aquí le puso el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río para después... eh que cuelga... hacia el río para después al volver a ser acechado por el puma, entonces, yo siento como que el pequeño oso corre por un tronco sería como que corre sobre el tronco o no sé.

EN: ¿ajá?

E: entonces, como que sería cambiarle.

EN: ¿cómo te gustaría cambiarle?

E: mmm (pausa).

EN: ¿qué es lo que no te queda claro o no te agrada ahí?

<sup>11</sup> El subrayado señala los fragmentos de lectura en voz alta.

E: es que... a ver, ¿qué hace el oso? ¿Corre hacia el tronco o sobre el tronco?

J: sobre el tronco.

E: corre sobre el tronco... entonces el pequeño oso corre por un tronco, entonces sería sobre un tronco que cuelga hacia el río (fragmento E\_P4).

Elizeth duda sobre el contenido y quiere aclarar la acción del oso, pero le resulta difícil plantearse a Jonathan. Su estrategia es leer en voz alta varias veces y cuestionar a su compañero. La entrevistadora sigue la intervención de Elizeth y le ayuda a exponer su punto de vista; éste es un momento de co-actividad compartida entre ambas. Jonathan interviene cuando la revisora lo interroga; su respuesta es concreta, no abunda en información ni da pauta a nuevos intercambios. Se queda en silencio y mira la pantalla, está atento a otra cosa.

Las interacciones en tríadas disimétricas difícilmente pueden caracterizarse como una sola modalidad de co-actividad. Dos participantes se involucran de forma cooperativa y el otro no. Esta situación es constante en los comienzos de la revisión en parejas: al principio los revisores parecen trabajar solos (o con la entrevistadora), sin que los escritores se integren, lo cual es comprensible porque participan en la entrevista desde referentes distintos; además, es el momento de la revisión en donde el escritor expone su trabajo ante otro para que sea juzgado.

*b) El progreso hacia la co-actividad dividida.* Los datos muestran una progresión de los momentos de co-actividad divergente a la dividida conforme avanza Rgp. Paulatinamente, los participantes van acompasando sus intereses y sus puntos de vista hasta comprometerse en acciones diferentes y, algunas veces, interdependientes.

Eleazar (escritor de primaria) lee en voz alta. Josué (revisor) lo interrumpe para proponer una inserción.

E: la leona lo sigue por la orilla / llegan a una cascada / la leona se va por unas rocas.

J: espérate, pero ahí también podría ser, donde dices... podría poner... se va a la orilla, pero con dificultades llega a la orilla.

E: pero acá también se podría...

EN: ¿cómo dices Eleazar?

E: aquí donde se avienta porque dice se echa al agua.

EN: ¿dónde?

E: aquí.

J: no, pero estaría mejor avienta.

EN: ah, cambiar avienta por echa, ¿tú qué dices Josué?

J: mmm sí, quizá.

E: aquí está con... y sale a la orilla con...

J: ahí con dificultad, sale con dificultad a la orilla.

E: sale con dificultad (fragmento E\_P1).

Josué sugiere agregar el modo en que el oseño llega a la orilla. Frente a situaciones como la caída a un río, la edad del oseño y la situación de peligro, la intervención resulta pertinente. Al principio, Eleazar parece no aceptar la sugerencia y alude a otro fragmento del texto. La entrevistadora y Josué se suman a la reflexión del escritor, quien retoma la propuesta de su compañero y trabajan en ella.

Los niños hacen un esfuerzo por construir un espacio de comprensión común, aunque sin dejar de lado sus intereses, los cuales están relacionados con las diferentes formas de interpretar la tarea y con los roles que desempeñan en la situación de comunicación propuesta.

*c) Momentos de co-actividad compartida.* En la co-actividad compartida, los participantes de la tarea interactúan al mismo tiempo alrededor de un fragmento del texto y sobre un solo tema. Anahí y Beatriz (escritora y revisora de telesecundaria) tienen el siguiente diálogo:

A: mmm creo que olvidamos poner que el osito estaba jugando... bueno, yo no lo puse.  
 EN: ¿al principio?  
 A: ajá... en donde estaba... que estaba observando... también repetí osito... el osito que está observando.  
 B: a un pequeño oso.  
 A: a un oso.  
 B: el cual está y ya dices en dónde, estaba en...  
 A: que está jugando, es que era como una montaña y pastizal.  
 B: el cual estaba jugando y... en... en un pastizal.  
 A: un pequeño, ¿que estaba? ¿O el cual? Este video trata sobre un puma que está observando a un pequeño oso.  
 B: que estaba... en un pastizal, sería (fragmento E\_P6).

Anahí quiere especificar qué hace el oseño mientras el puma lo acecha; al mismo tiempo, identifica la repetición de palabras. Beatriz da una sugerencia para no repetir *osito* y le ayuda a agregar información. La escritora da opciones sobre lo que se puede incorporar y Beatriz decide qué escribir y cómo hacerlo. Las alumnas complementan sus puntos de vista y trabajan simultáneamente en forma y contenido para construir una frase con información más precisa y usan la sinonimia.

Las interacciones analizadas muestran que el trabajo en triadas genera diferentes formas de co-actividad. Durante éstas los intereses de los participantes convergen, surgen acuerdos y los textos se transforman. Pero no siempre sucede así; las formas de co-actividad varían en una misma actividad. La disposición física de los materiales y la presencia de los sujetos en un mismo espacio no es sinónimo de co-actividad compartida —la que generalmente se presupone que aparecerá de la nada al pedir que se trabaje en parejas o en equipos—. Los espacios de comprensión común entre escritor y revisor (y la entrevistadora) se construyeron paulatinamente durante las interacciones.

## La nueva situación retórica

El problema retórico implicado en la tarea de escritura es la elaboración de un texto que presente el contenido del video a quien no lo conoce. En la primera parte se escribe para un compañero de clase que se integra posteriormente. El escritor necesita construir una representación de ese compañero en tanto lector potencial; esto se transforma en la segunda parte. Autor y destinatario están frente a frente e interactúan, lo cual plantea nuevas condiciones de producción que inciden en la situación retórica.

a) *Lectura en voz alta*. Los alumnos de sexto leen en voz alta en el primer momento de la tarea, cuando la entrevistadora pregunta si desean realizar algún cambio. Sin embargo, difícilmente intervienen en sus escritos (Cuadro 5). La vuelta al texto no genera revisiones ni re-escritura. Esta situación se relaciona con al menos dos consideraciones: por un lado, es difícil realizar dos funciones al mismo tiempo: escritor y lector que revisa el propio texto. Benveniste (2005) la denomina *leerse con ojos de corrector*. Por otro lado, las exigencias propias de la modalidad de lectura (volumen, dicción, entonación, etcétera) requieren la atención y el esfuerzo de los escritores, lo cual puede repercutir en la revisión del texto. Esta situación cambia en la segunda parte cuando el revisor lee en voz alta. Mientras Josué (revisor de primaria) lee en voz alta, Eleazar (escritor) quiere intervenir, pero no lo hace. Hasta terminar la lectura agrega:

E: aquí que el osito está jugando.  
 EN: ¿dónde?  
 E: aquí se encuentra un osito.  
 EN: ¿qué le quisieras poner Eleazar?  
 E: que está jugando a la orilla de un río (fragmento E\_P1).

La lectura en voz alta ayuda al escritor a identificar y agregar información. No es la primera vez que lee el texto. No obstante, cuando otro lo hace se favorece el distanciamiento

entre el escritor y su producción. El autor presencia la lectura en voz alta de su texto, pero no enfrenta las exigencias de la actividad porque él no la realiza, lo cual le ayuda a centrar su atención en el contenido.

Los datos analizados no permiten establecer una relación estrecha entre la lectura en voz alta del propio texto y su revisión; en cambio, sugieren que escuchar leer, aun sin ninguna otra interacción, motiva los cambios.

b) *La interpretación del contenido del texto.* Al leer Tx\_2, los revisores tuvieron dudas sobre algunos fragmentos del video. Eso propició interpretaciones erróneas y preguntas para aclarar los malos entendidos. Josué cuestiona a su compañero:

EN: *avienta* o *echa*... dijiste Eleazar que *avienta* sería si se arrojara de algo alto.

E: sí.

EN: ¿y *echa*?

E: pues nomás así... saltaría.

J: a ver, pero como es una cascada se supone que está alta ¿o no?

E: no porque... porque están unas rocas a la mitad, está así la cascada alta (hace señas con sus brazos), pero están las rocas, la leona ahí se para, el osito cuando iba a llegar a esas rocas se *echa* al agua para huir.

J: entonces sí, se *echa* (fragmento E\_P1).

Los niños discuten las diferencias entre *avienta* y *echa* para describir qué hace la leona cuando persigue al osito. Para Eleazar, la diferencia está en función de la altura. *Aventar* representa una altura mayor que *echa*. En la discusión, Josué nota una incongruencia: en el texto se nombra una cascada (que da la impresión de un lugar alto), entonces tendrían que usar *aventar*. Eleazar explica que hay una cascada, pero, según él, a mitad de ésta se encuentran unas rocas desde donde salta la leona. Así justifica su elección.

Eli (revisora de telesecundaria) interrumpe su lectura en voz alta para cuestionar a su compañera:

E: el oso corre hacia su madre y ésta cura sus heridas. ¿pero sale del río?

L: mmm... pues se quedan en la orilla.

E: ¿entonces no cae en el río? Cae en una orilla del río.

L: mmm su madre aparece en una orilla del río.

E: mientras que él está en el río.

L: ajá.

E: mmm ¿sale el oso del río después, cuando llega su madre?

L: sí.

E: entonces aquí hay que aumentarle un poco más.

L: sí (fragmento E\_5).

Para la revisora, el texto es ambiguo porque no especifica si el oseño sale del río o no. Efectivamente, Liz (escritora) no aclara que el oseño sale del agua mientras el puma lo persigue, pero no abandona el río hasta que el cazador se va, y luego corre con su madre. Cuando los escritores saben cuáles son las partes ambiguas de sus textos, pueden corregirlas. Esto sugiere que contar con un lector que lleva a cabo funciones de revisor ayuda a los escritores a mejorar sus textos.

## DISCUSIÓN

Este trabajo analiza los procesos de producción textual de estudiantes de escuelas primarias y telesecundarias. La tarea implicó escribir el contenido de un video y propuso dos momentos de revisión textual: uno individual en la primera parte y otro en parejas en la segunda. Los hallazgos más relevantes se exponen a continuación.

En el estudio de los procesos de redacción es imprescindible analizar no sólo las acciones del escritor mientras redacta, sino, también, conocer las condiciones de producción que originan dichas acciones. Las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo (Bronckart, 2004 y 2007; Dolz y Schnwely, 1997; Riestra, 2003 y 2006) y en el socio-cognitivo y situado (Camps, 1995;

Camps, 2003; Camps y Zayas, 2006) destacan su relevancia y las re-construyen. En este trabajo, las condiciones de producción se diseñaron *ex profeso*, se analizaron y pueden re-estructurarse para mejorarse. Dos consideraciones al respecto son:

- El video auxilió a los alumnos con el contenido de sus textos, pero impuso vicisitudes a los procesos que impactaron en los productos finales; algunas de éstas fueron: interpretar el contenido, adaptar las imágenes a la escritura y emplear sus conocimientos sobre temáticas afines a la presentada (la cacería de un oso, la vida de los osos, etc.).
- La consigna de escritura no tuvo un género textual explícito que direccionara el escrito y orientara la valoración del producto; se omitió para conocer las decisiones de los escritores. Sin embargo, ésta no fue una decisión acertada. Las consignas de escritura son un referente imprescindible tanto para la construcción textual (Riestra, 2003) como para su orientación y valoración. Por ello, la situación de comunicación que se plantee debe ser clara en cuanto a qué escribir, para quién y cómo.

Los escritores de la muestra no se asumen naturalmente como revisores de sus propios textos: cuando terminan la primera textualización no regresan a ella de forma autónoma. La revisión es una práctica dissociada de la escritura. Los alumnos realizan cambios mientras textualizan, pero una vez que dan por terminados los textos no llevan a cabo una revisión global. Para que ésta surja, es necesario designarla. En la primera parte de la entrevista se preguntó a los alumnos si querían hacer cambios; en la segunda, hubo revisores. Ambas situaciones apoyaron a los entrevistados para regresar a los textos, releerlos y modificarlos.

Para ningún escritor es fácil representarse el punto de vista del destinatario. Implica, entre otras cosas, hacer suposiciones acerca de lo que éste sabe o ignora para decidir qué explicar y cómo. Para quienes comienzan su trayectoria como usuarios de la lengua escrita es difícil construir una imagen del destinatario que les permita direccionar el texto y anticipar la perspectiva del lector. La tarea diseñada para la recolección de datos ayudó a los escritores a realizar esa función. La presencia del compañero que leyó el escrito y opinó sobre éste permitió al escritor regular su proceso de composición. Este lector-revisor ayudó a dar sentido a la revisión y, además, aportó sugerencias y puntos de vista que podían retomarse.

Escritores y revisores se incorporaron a la tarea de escritura desde lugares distintos, lo cual promovió la revisión textual. Los escritores observaron, interpretaron, adaptaron y textualizaron el contenido del video. Lo reconstruyeron escribiéndolo. En cambio, los revisores elaboraron una representación del video a partir de lo leído. Ambos alumnos entraron a la tarea con distintas referencias sobre el contenido, lo cual motivó interacciones entre ellos y promovió cambios en los textos.

Los alumnos que se integraron para leer y revisar explicaron lo que no estaba claro e hicieron preguntas cuando los textos eran ambiguos. Los escritores intervinieron para re-direccionar las interpretaciones inadecuadas, o bien para abundar en las explicaciones que no estaban escritas. La situación les hizo enfrentar problemas de comunicación reales que dieron sentido a la revisión y a la re-escritura. El texto debía expresar claramente el contenido de las imágenes, de lo contrario, la interpretación del video era inadecuada.

En la escuela básica, los textos comúnmente carecen del acompañamiento de un lector auténtico. El enfoque para la enseñanza del español en México, a través de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011), propone que los alumnos escriban para lectores que existen



(un amigo que vive en otra ciudad, sus papás, el presidente municipal, el director de la escuela, etcétera); sin embargo, los niños construyen sus textos sin la certeza de que serán leídos. Y, si esto sucede, en escasas ocasiones conocen las dificultades que enfrentan esos lectores. La retroalimentación a la que están expuestos es, en el mejor de los casos, la del docente de grupo, quien está demasiado implicado en la situación comunicativa que detonó el texto. Un destinatario real no es sinónimo de lector auténtico que ayude a revisar los textos. Se necesitan condiciones didácticas que generen estas funciones en los alumnos.

Uno de los propósitos del currículo vigente es que los estudiantes sean *productores competentes de textos*, “lo cual supone la revisión y elaboración de diversas versiones, hasta considerar que la producción satisface los fines para los que fue realizada” (SEP, 2011: 37). Entonces, se esperaría que al terminar la secundaria los alumnos releyeran sus textos, los revisaran y los corrigieran de forma autónoma. El análisis de los datos presentados contradice tal supuesto y obliga a preguntarse ¿cuál es el tratamiento didáctico que se da a la revisión en la escuela? Las actividades de revisión escolarizadas generalmente se centran en la construcción de borradores, los cuales a veces sólo implican “pasar en limpio”: van del libro de texto al cuaderno y luego a la lámina o a la computadora, pero no generan oportunidades para pensar sobre lo escrito. Se asume que aprendemos a escribir, y por lo tanto a revisar, de una vez y para siempre. En este sentido, la revisión es una práctica que se exige a los estudiantes de educación básica en México, pero que raramente se enseña. Por ello, es importante destacar su relevancia didáctica.

La escritura, en tanto forma de comunicación diferida, no brinda espacios para la interacción entre los escritores y los lectores potenciales durante la construcción de los textos. En ámbitos académicos, existen espacios de acompañamiento a los procesos de producción que sirven de ayuda para regu-

larlos. Paradójicamente, en educación básica los escritores noveles no siempre tienen la oportunidad de discutir sus textos con un lector mientras los producen. En la tarea propuesta, los alumnos que se integran en el segundo momento leen los escritos y plantean sus dudas y sugerencias sobre el contenido. A partir de estas intervenciones, algunos fragmentos se agregan o se complementan.

En los procesos de escritura de autores expertos hay un ir y venir constante sobre el texto mientras se construye. La lectura y la escritura se convierten en actividades estrechamente vinculadas, híbridas en el sentido de Miras *et al.* (2013). El proceso es recursivo porque va del diseño de la estructura del escrito a la lectura de alguna fuente, luego a la textualización y a la corrección del texto, etcétera; sin embargo, en los espacios de formación básica con alumnos que comienzan sus trayectorias como usuarios de la lengua escrita la situación es distinta. Para lograr escribir recursivamente es necesario implementar situaciones didácticas como la utilizada para la recolección de datos.

La tarea propuesta secciona el proceso de producción textual en varios momentos e integra ayudas para el escritor. Primero, solicita la recuperación oral del contenido del video (un pre-texto oral que funciona como primera organización de la información); después, motiva la revisión individual del texto antes de presentarlo al lector y, finalmente, genera un nuevo espacio para pensar sobre lo escrito (integra un lector que lee y opina). En conjunto, los alumnos de la muestra participan en un proceso de producción textual efectivo porque hay una necesidad real de comunicación que, además, se pone a prueba durante la misma situación; y regulado, porque los espacios de revisión están mediados por el lector que revisa y la entrevistadora que sigue y orienta el proceso. Lo anterior representa un apoyo en el diseño de actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en la escuela.

## REFERENCIAS

- BALSLEV, Kristine (2006), *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*, Tesis de Doctorado, Ginebra, Université de Genève.
- BAZEMAN, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, Indiana, Palor Press and The WAC Clearinghouse.
- BEREITER, Carl y Marlene Scardamalia (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, núm. 58, pp. 43-64.
- BENVENISTE, Claire-Blanche (2005), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- BRONCKART, Jean Paul (2004), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, Jean Paul (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CAMPS, Anna (1990), "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, núm. 49, pp. 3-19.
- CAMPS, Anna (1995), "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 26, pp. 51-64.
- CAMPS, Anna (comp.) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, Anna y Felipe Zayas (coords.) (2006), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.
- CARLINO, Paula (2004), "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, FCE.
- CASTEDO, Mirta (1995), "Construcción de lectores y escritores", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 16, núm. 3, pp. 5-24.
- CASTEDO, Mirta (2003), *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*, Tesis de Doctorado, México, IPN-CINVESTAV-Departamento de Investigaciones Educativas.
- CASTEDO, Mirta, Claudia Molinari y Ana Siro (2005), *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CASTELLÓ, Montserrat (2002), "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura", *Revista Signos*, vol. 35, núm. 51-52, pp. 149-162.
- DIDACTEXT (2003), "Modelo sociocognitivo, pragmatolinguístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica*, vol. 15, pp. 77-104.
- DOLZ, Joaquim y Bernard Schenwly (1997), "Géneros y progresión en expresión oral y escrita", *Textos*, núm. 11, pp. 77-97.
- ECO, Umberto (2008), *Decir casi lo mismo: la traducción como experiencia*, México, Lumen.
- FLOWER, Linda y John Hayes (1980), *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.
- FONTICH, Xavier (2006), *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP.
- KAUFMAN, Ana María (1993), "Lengua en grados medio y superiores: aspectos psicognéticos, lingüísticos y didácticos", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 14, núm. 1, pp. 27-41.
- KAUFMAN, Ana María (1994), "Escribir en la escuela: cómo, por qué y para quién", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 3, núm. 15, pp. 15-32.
- KAUFMAN, Ana María (2013), *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*, Buenos Aires, AIQUE Educación.
- LERNER, Delia (2002), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, Delia, Estela Lorente y Liliana Lotito (1995), *Actualización curricular. Lengua. Documento de trabajo No. 1*, Buenos Aires, Secretaría de Educación-Dirección de Currículum.
- LERNER, Delia, Hilda Levy, Estela Lorente, Liliana Lotito, Silvia Lobello y Nelda Natali (1996), *Actualización curricular. Lengua. Documento de trabajo No. 2*, Buenos Aires, Secretaría de Educación-Dirección de Currículum.
- MIRAS, Mariana (2000), "La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", *Infancia y Aprendizaje: Journal of the Study of Education and Development*, núm. 89, pp. 65-80.
- MIRAS, Mariana, Isabel Solé y Núria Castells (2013), "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 437-459.
- RIESTRA, Dora (2003), *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*, Tesis de Doctorado, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- RIESTRA, Dora (2006), *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- RODRÍGUEZ, Blanca (2015), *Estudio microgenético de la redacción de textos en pantalla que realizan estudiantes de primaria y secundaria*, Tesis de Doctorado, México, UNAM.
- SAADA-Robert, Madelon y Kristine Balslev (2015), "Las microgénesis situadas. Estudios sobre la transformación de los conocimientos", en Verónica Aguilar y Jorge Vaca (trads.), *¿Qué demonios son las competencias?*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 397-434.
- 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.
- SCHNEWLY, Bernard (s/f), "¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura", en: <http://leer.es/> (consulta: agosto de 2015).
- TEBEROSKY, Ana (1982), "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI Editores, pp. 155-178.
- TEBEROSKY, Ana (1990), "El lenguaje escrito y la alfabetización", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 11, núm. 3, pp. 2-15.
- TOLCHINSKY, Liliana y Ana Sandback (1990), "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. 100 Años de Lectura y Vida* [CD], s/pp.
- TOLCHINSKY, Liliana (1993), *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, México, Anthropos.

# La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa

Ma JOSÉ NAVARRO MONTAÑO\* | ELENA HERNÁNDEZ DE LA TORRE\*\*

Aquí se presenta un estudio de caso sobre una estrategia de aprendizaje colaborativo diseñada entre profesionales de la educación, en el ámbito específico de trabajo del autismo, para apoyar el intercambio de experiencias académicas a través de las redes. La muestra se compone de un equipo de ocho profesoras de aulas de autismo específicas cuyo trabajo se basa en diseñar y contrastar contenidos y estrategias educativas de actuación para estos alumnos. Los resultados indican que el trabajo planificado, consensuado y con una trayectoria común de participación continuada en el tiempo ofrece garantías para la consecución de estrategias sobre una base firme que camina hacia la calidad en educación. El grupo de trabajo ofrece seguridad profesional a sus participantes, favorece la consecución de objetivos comunes y evita el aislamiento profesional de los profesores en aulas específicas, ya que la comunicación en la red es la base de su trabajo.

*This paper presents a case study on collaborative learning designed by education processes in a specific working environment, autism, to support the exchange of academic experiences through networks. The sample comprises a team of eight teachers from autism specific classrooms whose work is based on designing and contrasting content and educational strategies for these students. The results indicate that planned, agreed work with a shared trajectory of ongoing participation offers the best possibility of establishing strategies on a firm foundation that leads to quality education. The working group offers professional security to its participants, favoring the achievement of shared goals and avoids professional isolation of teachers in autism specific classrooms, since networking is the foundation of their work.*

## Palabras clave

Aprendizaje colaborativo  
Educación y comunicación  
Estudio de casos  
Redes educativas  
Tecnología

## Keywords

Collective learning  
Education and communication  
Case study  
Educational networks  
Technology

Recepción: 28 de enero de 2016 | Aceptación: 11 de junio de 2016

- \* Profesora titular y coordinadora del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: atención a la diversidad y educación inclusiva. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con A. López, R. Ordóñez y E. Hernández), "Funcionamiento de las redes educativas de centros escolares: desarrollo de un trabajo colaborativo", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 24, núm. 1, pp. 25-41, en: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol24.1.2013.11268>; (2010), "Estudio de casos como estrategia de investigación en educación", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 21, núm. 3, pp. 669-674. CE: maripe@us.es
- \*\* Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: atención a la diversidad, proyectos y planes de mejora educativa, redes escolares, formación de profesores y equipos directivos. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con C. Mayor, M. Altopiedi y J.M. Rodríguez), "La visión de los profesores eméritos sobre la universidad: un proceso de transición hacia la calidad", *Revista Profesorado*, vol. 18, núm. 1, pp. 339-359, en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/6691>; (2014, en coautoría con R. Medina), "Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 32, núm. 2, pp. 499-512. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>. CE: eht@us.es

## MARCO TEÓRICO

En este apartado presentamos un marco teórico y práctico de análisis referido a una forma de trabajo compartido y colaborativo entre profesores, mismo que impulsa proyectos de trabajo orientados a la mejora de la atención a la diversidad en los centros escolares, y que se basa en el intercambio de ideas, prácticas, contenidos y metodologías entre los docentes. El trabajo de los profesores en redes educativas supone “no sólo una forma diferente de trabajar, sino que requiere cambios culturales entre los profesionales y las organizaciones que participan en ello” (Muñoz, 2010: 1).

La formación entre compañeros de trabajo o aprendizaje colaborativo entre profesionales se entiende como un proceso de aprendizaje en *feedback*, ya que cada participante aporta conocimiento al grupo y a la red de la que forma parte, se forma en el grupo y vuelve de nuevo al grupo de trabajo para la puesta en común de los aprendizajes adquiridos a través de prácticas consensuadas; esto supone un cambio de paradigma en la formación docente (Dehesa de Gyves, 2015) que se presenta como una propuesta activa frente a la formación pasiva donde el docente es sólo receptor del conocimiento. En este contexto de aprendizaje se potencia que los participantes exterioricen y compartan algunos conocimientos desarrollados durante su práctica profesional, como señala Basque (2013). En las redes se autogestiona un trabajo compartido con base en una comunicación que se desarrolla en un espacio de trabajo común, lo que genera, a su vez, un conocimiento compartido.

El uso de TIC (tecnologías de la información y la comunicación) ha tenido una función muy importante en el desarrollo de estas redes; éstas se han constituido en un medio de comunicación que propicia el intercambio de información y la elaboración conjunta de los conocimientos. En este sentido, afirmamos que es posible incidir en la capacidad de aprendizaje a través de la red;

como señala Vilar (2008: 271), “la red es un sistema que se autorregula en función de las experiencias que va teniendo, incorpora información y construye nuevos significados compartidos”. La filosofía de trabajo en la red se basa en pasar del trabajo individual e independiente, de un trabajo solitario, a “trabajar de una forma integrada con los demás” (Vilar, 2008: 273).

Aprender en red supone un entramado de relaciones e interrelaciones de significados entre los componentes de la red, de manera que éstas se crean continuamente en el ámbito educativo. Un ejemplo de ello son los alumnos, los cuales crean su red en el aula; es lo que podríamos denominar una *red natural*. De la misma forma, cuando los profesores proponen estrategias de aprendizaje en grupo, cada uno aporta sus conocimientos y se establece así una forma de aprender entre iguales. A partir de sus estudios sobre redes, Domènech (2010) estableció una serie de elementos que caracterizan a estas redes:

- el entramado de las redes es irregular, diverso y flexible, cambian y se mueven, se hacen y rehacen permanentemente debido a las nuevas incorporaciones, a las altas y bajas y a las aportaciones que realizan sus miembros;
- la constitución de las redes es horizontal, lo que propicia el respeto, la confianza y el clima de intercambio;
- el aprendizaje en las redes es abierto y flexible, por lo que sus integrantes se sienten miembros de una comunidad.

En la actualidad, la teoría sobre redes y aprendizaje colaborativo ha pasado de centrar la atención en la creación del conocimiento de forma individual, a la construcción del conocimiento desde las redes. En este momento debemos reivindicar una forma de trabajar en educación de una manera diferente, esto es, trabajar juntos, de manera complementaria y cooperativa. En este sentido, nos

preguntamos ¿cómo puede ayudar el trabajo en red a la mejora de la escuela? Si partimos de la base de la red como un espacio de aprendizaje compartido, avanzamos hacia la cultura de la colaboración y a compartir en la red, e incorporamos nuevas experiencias al trabajo por la educación. No trabajar en red se considera hoy en día un obstáculo para la mejora, ya que el intercambio de información, como señalan Rué *et al.* (2005: 406), “enriquece a todos los miembros del grupo de trabajo y da lugar a nuevos puntos de reflexión y mejora en la práctica diaria”. Los participantes aportan nuevas perspectivas que, en la mayoría de las ocasiones, son extrapolables a las realidades de cada centro. Ahí mismo afirma que: “el hecho de reunirse en un grupo numeroso y con distintos puntos de vista hace más valiosas las discusiones sobre los temas tratados”.

El trabajo en red tiene como objetivo prioritario crear una coordinación estable de centros con el propósito de instituir una red de comunicación y trasvase de experiencias de unos centros a otros; además, pretende comprender qué ocurre en las aulas, en línea con la reciente investigación de Murillo *et al.* (2016), cuyos resultados revelan seis aspectos en los que se sitúa la mayor parte de los problemas que caracterizan la falta de eficacia en las aulas: a) estrategias didácticas en el aula; b) uso del tiempo; c) atención a la diversidad; d) estrategias de evaluación; e) clima del aula; y f) el aula como espacio físico y sus recursos. Se trata, por tanto, de construir una red de intercambio, de relación y de cooperación; de entender estas redes como aquellas que promueven la generación de procesos innovadores y participativos de las personas que comparten el proceso educativo.

Es imprescindible, por tanto, conocer la trayectoria de cada red y sus procesos de reflexión para pasar posteriormente al marco de cada centro en concreto y estudiar cómo aquéllas están influyendo en el desarrollo y aprendizaje de los propios centros. Las redes educativas escolares se basan en un concepto

de formación posible y sostenible para toda la comunidad educativa (Rué *et al.*, 2005), en condiciones de igualdad y equidad; por lo tanto, se basan en relaciones de carácter horizontal. Es una formación para todos vinculada a la igualdad de oportunidades, la mejora y la formación. El objetivo, en definitiva, es mejorar nuestra práctica educativa y luchar contra la exclusión del alumnado.

## PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Utilizamos una metodología descriptiva, centrada en un enfoque de investigación biográfico-narrativo donde la metodología específica de recogida y análisis de datos se encuentra en sintonía con líneas de pensamiento actual como la *filosofía comunitaria*, en la que se inscribe el proyecto. Para una investigación de estas características consideramos adecuada la investigación descriptiva orientada hacia el presente porque, aunque no existen los datos para responder a los interrogantes de la investigación, sí se cuenta con los marcos en los que éstos pueden generarse. Se trata, por tanto, de una metodología que se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación.

El estudio de casos, entendido desde una perspectiva cualitativa, se considera como una estrategia encaminada a la toma de decisiones; su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos. El estudio de casos, situado en los estudios descriptivos, es un análisis de un sujeto considerado individualmente, o de un grupo de sujetos considerados globalmente (Bisquerra, 2000: 127); en nuestro caso se trata de un estudio sobre centros que trabajan en red, por lo que realizamos un estudio global del propio trabajo en red. En otros trabajos recientes estudiamos el funcionamiento y desarrollo de las redes educativas de centros escolares con énfasis en el impacto y la repercusión en la comunidad educativa (Hernández, *et al.*, 2012a; 2012b). También hemos analizado el trabajo colaborativo que realizan las redes de centros

(López, *et al.*, 2013) y su repercusión en la mejora educativa.

En este trabajo nos centramos en el estudio del caso único. Entendemos que el estudio de caso comparte con la investigación narrativa algunas características:

- es *interpretativa*, los significados son interpretados partiendo de la observación y la voz de los protagonistas;
- es *naturalista*, trata de captar las realidades y las acciones en la forma en que éstas se presentan y suceden;
- la *selección* de la muestra se produce de forma deliberada, no aleatoria ni probabilística;
- el *diseño* es flexible y emergente y se adapta a las condiciones cambiantes en las que se produce el proceso de investigación;
- en el *proceso investigador* se dedica mucho tiempo a observar los escenarios naturales y se establece un contacto directo con los protagonistas;
- el *yo como medio*: el marco de referencia desde el que se observa es siempre personal y es el que da sentido a la situación;
- *atención a lo particular*: no se generaliza, se dirige a situaciones particulares caracterizadas por su singularidad (Bolívar *et al.*, 2001).

La investigación que presentamos se inscribe en un proyecto en curso denominado “Estudio de las Redes Educativas de Centros Escolares (ReCes) para la promoción y desarrollo de una educación para la equidad y la participación”, en el que colaboran con la Universidad de Sevilla algunos centros de profesores (CEP) de Sevilla y su provincia. Los objetivos del estudio, enmarcados en el trabajo en red, son:

- Profundizar sobre las repercusiones y el impacto que tiene la participación en

ReCes en los centros y en la comunidad educativa.

- Valorar las líneas de investigación abiertas a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del estudio.

El procedimiento de investigación se realizó en las siguientes fases:

#### *1º fase. Selección del caso: Red de Autismo*

El estudio de casos que presentamos a continuación se enmarca en el modelo N=1, la investigación del caso único, donde el universo que se investiga es la red como unidad, es decir, la red se toma como universo de la investigación. Entendemos que el estudio del caso único no permite la generalización de conclusiones a otros casos o población mayor. La metodología utilizada en el estudio de casos estudia la realidad mediante un análisis detallado de variables, en interacción con el entorno. En nuestro caso, hemos concretado las posibilidades didácticas de esta metodología del siguiente modo:

- Tiene lugar un acercamiento a la realidad que influye eficazmente en la investigación, facilitando la identificación y comprensión de los datos.
- Se realiza un minucioso análisis de la realidad en torno a sus variables más significativas y a la interacción entre ellas.
- Se estudian realidades que interactúan entre sí y con el entorno.

#### *2º fase. Acercamiento y contacto con la red: observación participante de sesiones de trabajo*

Dos observadores asistieron a una sesión de trabajo presencial de la red porque entendemos que la observación es el método que se utiliza con más frecuencia y es la base del estudio de casos. En esta misma línea de trabajo, Benito y Cruz (2005) entienden el método del caso como un método activo de

aprendizaje que parte de la descripción de una situación real. Mendoza (2006) realiza algunas aportaciones sobre el aprendizaje que se logra mediante el estudio de casos, y establece las siguientes características:

- *es significativo*, ya que, al basarse en situaciones asociadas a dificultades, los aprendizajes nuevos se relacionan con aprendizajes previos;
- *es participativo*, ya que, aunque el/la investigador/a se enfrenta individualmente al caso, el trabajo en grupo es necesario para ofrecer soluciones;
- *es cooperativo*, ya que la discusión e intercambio de ideas implica a todos los miembros del grupo;
- *facilita aprender a aprender*, ya que cada investigador/a ensaya diferentes estrategias cognitivas ante las situaciones-problema;
- *estimula las habilidades de toma de decisiones y de solución de problemas*.

### *3º fase. Participación en el entrenamiento de la resolución de problemas con los miembros de la red*

El tema central de estudio es el autismo, por lo tanto, la actividad principal de la red es mejorar la escolarización del alumnado con esta condición. La solución al problema planteado se buscó inicialmente en la literatura específica sobre autismo, aunque para algunos autores (Martínez y Carrasco, 2006) no es lo importante del caso, ya que el objetivo principal es suscitar el análisis; se trata de un trabajo de reflexión que puede realizarse tanto de forma individual como en grupo.

### *4º fase. Discusión y análisis del funcionamiento del caso objeto de estudio*

En este trabajo nos referimos al modelo centrado en el entrenamiento en la resolución de problemas, ya que el caso planteado, una red de centros, se refiere a situaciones relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes

con autismo; se plantean problemas para los que es necesario diseñar respuestas educativas concretas y adecuadas para cada situación. La discusión y el análisis del caso son las estrategias de investigación que utilizamos en este trabajo.

Los instrumentos para la recogida de datos fueron:

*Focus-group* en el que participaron el equipo directivo y los asesores de un CEP; aunque estos últimos no forman parte de la red, sí han contribuido a su organización y funcionamiento, es por esa razón que se les incluyó aquí. En estas sesiones de trabajo también participaron las investigadoras. Preguntas realizadas: ¿cuándo inició el trabajo y la formación de la red?, ¿cuál es el diseño y desarrollo de las redes y sus recursos?, ¿cómo es la organización del trabajo en red?, ¿qué repercusiones tiene el trabajo en red en los centros y en la comunidad educativa?, ¿qué impacto tiene la participación en la red en los centros educativos?, ¿cuáles son los resultados obtenidos?

*Cuestionario semi-estructurado e individual* a 10 asesores denominado “Cuestionario para asesores de centros de profesores sobre redes educativas de centros escolares”. Ejemplos de preguntas: ¿qué centros participan y qué acogida tiene el trabajo en red en cada uno de ellos?, ¿de qué necesidades parten cada uno de los centros?, ¿cómo se posiciona el equipo directivo respecto a la participación en las redes de centro?, ¿en quién recae la coordinación general de la red?

*Cuestionario a los equipos directivos* de los ocho centros participantes en el proyecto. Las preguntas fueron las siguientes: ¿conoce el trabajo que realiza el grupo de trabajo en el que participa su centro?, ¿qué opina sobre esta participación?, ¿qué cambios se han producido a partir de esta participación? A raíz de la participación en el grupo de trabajo, ¿qué mejoras se han producido en el centro?,



¿el profesorado está más interesado?, ¿el equipo directivo facilita la participación del centro en el grupo de trabajo por entender que influye en la mejora del centro?, ¿el equipo directivo realiza propuestas de mejora en el funcionamiento del grupo de trabajo?

*Entrevista a la coordinadora de la red.* Las preguntas hacen referencia a los siguientes temas: inicio y formación de la red; desarrollo de la red (comienzo del trabajo y desarrollo del mismo, participación de la familia, profesorado y equipo directivo); organización del trabajo (elección del/de la coordinador/ra, distribución de tareas, elaboración de materiales...); formación demandada a los centros de profesores (CEP); evaluación del trabajo en la red; comunicación entre sus miembros y con otras redes; y beneficios del trabajo en red.

*Cuestionario de opinión del profesorado* de los ocho centros participantes en la red. Las preguntas se realizaron a tres niveles: la implicación del centro en la red ha mejorado *a nivel de aula*: identificación de las necesidades de aprendizaje que se generan en el aula, desarrollo de estrategias y metodologías innovadoras para todos, calidad de las interacciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, eficacia de la atención a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), valoración del potencial de aprendizaje del alumnado en sus evaluaciones, utilización de estrategias dinamizadoras de trabajo colaborativo, resolución de conflictos entre compañeros, y aprendizaje de los estudiantes por competencias. *A nivel de profesorado*: motivación en el desarrollo de su labor docente, colaboración, coordinación y participación entre equipos docentes, unificación de criterios para el desarrollo de competencias básicas, compromiso en los procesos de formación continua, reflexión permanente sobre la acción educativa, interés para participar en proyectos de innovación y mejora educativa, y ambiente

de trabajo. *A nivel de centro*: cauces de participación de la comunidad educativa, desarrollo de un trabajo coordinado y compartido, inclusión educativa y social, colaboración de la administración con el equipo directivo, procesos de planificación y gestión, colaboración y coordinación entre los equipos directivos, y relaciones con la familia.

*Observación de una sesión de trabajo presencial en red.* Algunos indicadores del guion de observación son: desarrollo del trabajo en equipo, seguimiento de los planes de mejora de cada centro, propuestas de trabajo realizadas por parte de la coordinación, debate de propuestas (aceptación y/o rechazo, promover el diálogo pedagógico entre los participantes, moderación por parte de la coordinación).

La muestra, como ya se dijo, está constituida por una red ya consolidada en la que participan ocho centros de educación infantil y primaria de la provincia de Sevilla. La incorporación de los profesores y el funcionamiento de la Red de Autismo observada responde a la siguiente secuencia:

1. Los centros que tienen niños/as con autismo se ponen en contacto a través de los asesores de centros de profesores (CEP).
2. El profesorado de aulas específicas de autismo, ubicadas en centros ordinarios, se integra en la red como representante de cada centro.
3. La red está estructurada por el profesorado implicado y un coordinador/a que va rotando cada curso; de este modo todos adquieren responsabilidades en la organización y el funcionamiento de la red.
4. La red mantiene contacto telemático de forma permanente durante todo el curso escolar y las reuniones presenciales se celebran cada mes.
5. La red se organiza con base en un tema de interés general: el autismo y su

tratamiento en el aula. Entre las tareas de la red se encuentran las siguientes:

- Intercambio de estrategias y recursos educativos para trabajar en el aula.
  - Elaboración y adaptación de materiales con base en las necesidades educativas de los estudiantes.
  - Discusión y puesta en común de problemas puntuales sobre estudiantes concretos.
  - Búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con el autismo, en las que coinciden los centros representados en la red.
6. Al finalizar el curso escolar la red realiza una valoración de los logros alcanzados y plantea nuevos temas de interés para el curso siguiente.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en torno a cada una de las categorías de análisis.

### *Acerca de la implicación de los equipos directivos en la red*

El 100 por ciento de los miembros de equipos directivos (ED) consultados manifiesta conocer la existencia del grupo de trabajo sobre autismo en el que el centro está implicado; además, 60 por ciento afirma que el trabajo realizado en grupo se revierte en la práctica, ya que entienden que la formación es esencial para el buen funcionamiento del aula. La opinión que los directivos tienen sobre el trabajo en red es muy positiva para la preparación del profesorado (en este sentido se pronunciaron los participantes 1, 2, 6, 7, 8 y 10) y para ofrecer a los/as estudiantes la mejor calidad educativa posible (participante 4). Además, los directivos creen que el trabajo inter-centros es muy interesante sobre todo cuando se trata de un grupo consolidado y estable, como es el caso del grupo de autismo, que tiene una dinámica

de trabajo en línea con las necesidades del aula. Uno de ellos afirmó: “me parece bien, puesto que repercute en la intervención con el alumnado” (participante 10).

### *Acerca de los cambios y mejoras en el aula*

Algunos directivos consultados afirman que “los conocimientos adquiridos y los materiales elaborados se utilizan en la intervención con el alumnado” (participante 10). Los cambios producidos a nivel de aula que se dan a partir de la participación del centro en la red difieren, aunque principalmente se ponen de manifiesto en las prácticas de aula y en la mejora de las relaciones entre el profesorado (participante 1). Además, se ha adoptado una metodología de trabajo basada en proyectos, de modo que se unifican los criterios entre ciclos educativos (participante 2): “se ha mejorado la coordinación entre el profesorado de las diferentes aulas y se unifican los criterios a seguir; se enriquece la cantidad y calidad de actividades propuestas y el ambiente de trabajo es más saludable” (participante 3). Otro de los cambios que se evidencia está relacionado con la organización y el funcionamiento del aula de autismo: los directivos consultados manifiestan que esta aula está más estructurada y se han incluido rutinas que han mejorado significativamente el rendimiento de los/as estudiantes: “se han unificado criterios en la organización del aula” (20 por ciento, participantes 4 y 7). Se trata de llevar a la práctica del aula los acuerdos tomados en el trabajo en red, aunque algunos directivos manifiestan que éstos son efectivos en unas ocasiones y en otras no; no obstante, la coordinación con las aulas de autismo de otras zonas educativas se considera muy positiva (participante 5), y “se percibe una mayor seguridad a nivel de trabajo con este alumnado” (participante 8).

### *Acerca de las mejoras a nivel de centro*

En 100 por ciento de los casos, los directivos consultados opinan que se han producido

mejoras respecto a la atención de estos alumnos/as en centros ordinarios, ya que se ha llegado a trabajar en “actividades comunes en diferentes aulas que integran a estos alumnos” (participante 1); esto conlleva la mejora de la intervención en los espacios de integración/inclusión en las aulas ordinarias y demás espacios educativos como son los recreos, la sala de psicomotricidad, las actividades relacionadas con la creatividad, etcétera. Algunas cuestiones, sin embargo, siguen siendo motivo de trabajo, ya que el objetivo último es la “inclusión como prioridad” (participante 6). Estas cuestiones se relacionan con el “conocimiento más acertado de estos alumnos” (participante 8) y “la problemática específica de cada alumno/a” (participante 10) a la hora de “relacionarse con ellos, tanto los docentes como el alumnado” (participante 8). En general, los docentes muestran interés por la inclusión de este alumnado en condiciones óptimas de convivencia. Esto se refleja, por ejemplo, cuando hablan de que “trabajan en actividades comunes en las diferentes aulas...” (participante 3), o “los alumnos incluyen en sus rutinas la integración con los demás estableciendo pautas comunicativas relacionadas con las habilidades sociales... además, se integran con su grupo de referencia en determinadas áreas curriculares” (participante 5).

#### *Acerca de la participación del profesorado*

En relación con la participación del profesorado, los directivos manifiestan que “se encuentra muy implicado desde el principio” (participante 2), ya que en la red se proponen “actividades de sensibilización para fomentar el conocimiento del autismo” (participante 3). En general, afirman los directivos, el profesorado se encuentra más concienciado, aunque reconocen que es necesaria una formación básica (participante 5), una labor que implica a todo el profesorado y a toda la institución. Es necesario trabajar en equipo de forma coordinada y consensuada en el propio centro escolar para obtener los resultados deseables.

En uno de los casos, el ED afirmó que el profesorado “se siente con menos ‘miedos’ a la hora de la integración en su aula de estos alumnos” (participante 8), aunque el interés del profesorado sigue estando muy unido a alumnos/as concretos.

Los directivos afirman que el profesorado menos interesado es el que no tiene ningún estudiante integrado en su aula; el interés surge de parte de quienes están relacionados con este tipo de alumnado y la atención necesaria que les dispensan, esto es, “profesoras de PT [pedagogía terapéutica], profesoras de Audición y Lenguaje (AL), educadoras, monitoras, tutores/as...” (participante 9). En general, la participación de este personal en la red es beneficiosa para el propio equipo docente, ya que proporciona información específica acerca de cómo mejorar el trabajo con alumnos autistas.

#### *Acerca del plan de formación del profesorado*

La participación del centro en la red se ha regulado a través del plan de formación del profesorado, como afirman los directivos: “de hecho está dentro del plan de formación del profesorado” (participante 2) y además, “dentro de nuestro plan de formación del profesorado, incluido en el proyecto educativo, se da prioridad a aquella formación directamente relacionada con nuestros alumnos. En el tablón de anuncios se publican los cursos y las jornadas y se entrega en mano a los profesionales más cercanos a la problemática planteada” (participante 5). Para ello, “se pone a disposición el aula y sus recursos para los diferentes componentes del grupo. Se puede flexibilizar el horario de exclusiva si alguna reunión lo requiere” (participante 3). Por el contrario, una minoría respondió negativamente: 20 por ciento de los directivos considera necesaria la participación del centro en la red para la mejora del centro, pero opinan que “no es cuestión de que lo facilite el equipo directivo”. También opinan que el profesorado es consciente de la

falta de tiempo para poder participar y, como consecuencia, puede ocurrir que “solamente, participa la tutora del aula específica y es en un día en el que no hay exclusiva” (participante 1).

### *Acerca de las mejoras propuestas por el equipo directivo*

En relación con las mejoras propuestas por los directivos, el profesorado respondió negativamente de forma generalizada, aunque de las respuestas de los directivos se deducen dos puntos de vista diferentes: uno de ellos se refiere a que “no creen que sea necesario, pues su funcionamiento ya está regulado y supervisado por el propio CEP” (participante 9) y el resto está abierto a cualquier cambio que redunde en la mejora del centro, como se recoge textualmente: “hasta ahora no hemos realizado ninguna propuesta de mejora, pero siempre que sea necesario o requieran nuestra colaboración estaremos disponibles” (participante 4). También afirman que “en todas las actividades del centro [se incluye] a estos alumnos; se implican en las rutinas comunicativas y escuchamos e intentamos dar solución a todas las demandas que nos hacen. Además, mantenemos canales abiertos y fluidos con otras instituciones (psicólogo escolar, autismo Sevilla...)” (participante 5). De las opiniones vertidas por los directivos se puede deducir, por tanto, que aunque no conocen en principio ninguna propuesta de mejora están abiertos a llevar a cabo cualquier acción que implique mejoras para el centro.

## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos organizados en torno a los temas de interés para la investigación.

### *El trabajo en colaboración influye positivamente en la mejora del centro*

La puesta en funcionamiento y el desarrollo de la red de centros escolares surgió principalmente a través de la creación de un grupo

de trabajo constituido por profesorado dedicado al autismo. Algunos de los asesores que integran los CEP se han implicado activamente en la puesta en marcha de este grupo, el cual se creó a nivel local con la intención de responder a las necesidades educativas de niños y niñas con autismo. Es importante señalar que esta iniciativa contó con el apoyo de la inspección educativa. Desde sus inicios la red ha tenido la finalidad de mejorar la situación educativa de los centros participantes, aunque inicialmente sólo se trataba de mejoras parciales que afectaban a un reducido número de estudiantes y en el que se implicaban sólo algunos/as profesores/as. No obstante, se trata, inicialmente, de tímidas aportaciones a la mejora del centro y a su transformación en ámbitos concretos como puede ser la metodología y las estrategias didácticas. En otros trabajos recientes nos hemos referido a la mejora educativa que los centros experimentan a partir del trabajo en red (Navarro *et al.*, 2013). Los profesionales más implicados en la puesta en funcionamiento de la red son el profesorado, los equipos directivos, asesores y orientadores, los CEP y la inspección educativa. La acogida que la red tiene en la gran mayoría de centros es positiva, y la participación es muy dinámica; los centros poseen expectativas muy altas con los proyectos puestos en marcha, entre otras cuestiones, debido a la trayectoria de varios años de trabajo de sus participantes.

### *La red responde a las necesidades de los centros*

El profesorado que trabaja colaborativamente comparte experiencias y reflexiones, y se establecen diversas estrategias dentro del trabajo de equipo, como son reuniones de ciclo y/o reuniones inter-centros. El posicionamiento de los equipos directivos respecto a la participación de los centros en estas redes ha sido muy positivo; incluso demandan formación para que la iniciativa se extienda a nivel del centro y en toda la comunidad educativa. En muchos casos la implicación del equipo directivo en el

trabajo y tareas que se desarrollan es total, lo cual se manifiesta liderando el proceso, siendo el motor de dinamización, haciendo partícipe al resto del centro y estableciendo canales de participación y apoyo a la inspección y asesorías junto con los docentes. Es esencial conocer las necesidades de las que parte cada uno de los centros y, evidentemente, las necesidades planteadas por los asesores encuestados, ya que tienen relación directa con las temáticas de trabajo que se están desarrollando en los equipos de trabajo:

- Muchas de las necesidades que plantean los centros dependen de las instrucciones, órdenes y normativa provenientes de la Consejería de Educación, así como de la iniciativa de grupos o proyectos que se presentan para la mejora de la práctica docente desde modalidades auto-formativas (grupos de trabajo y proyectos de formación de centros).
- La atención especializada al alumnado con autismo y a la unidad de inclusión favorece una respuesta común y coordinada de todo el personal del centro, no sólo de los especialistas.
- La programación, la modificación de metodologías y la evaluación en competencias básicas para facilitar la incorporación de los niños con autismo al currículo.

#### *La red trabaja sobre temas concretos para promover la inclusión educativa*

La actividad de la red está centrada en el estudio de temas concretos y su finalidad es mejorar la escolarización del alumnado con autismo. Algunos de estos temas son:

- Atención educativa e inclusión del alumnado con autismo en los centros educativos.
- Programación y evaluación en competencias que influya en la mejora de la inclusión de los estudiantes con autismo.

- Coordinación de líneas pedagógicas de todos los centros y establecimiento de aspectos metodológicos, organizativos y curriculares comunes para cada localidad y para seguir mejorando la práctica docente.
- Evaluación formativa, evaluación de calidad y mejora de los centros; análisis de resultados trimestrales; pautas para la elaboración de la programación didáctica en las diferentes áreas curriculares; mejora del clima de centro y de aula.
- Reflexión sobre la práctica partiendo de una serie de documentos de apoyo; introducción de mejoras en el aula y acuerdos en el centro.

#### *Reuniones periódicas presenciales del profesorado implicado en la red*

En cuanto a la distribución de tareas, reuniones, organización interna en red, etcétera, los asesores de los centros consultados respondieron que primero se convoca una sesión presencial en la que se forman grupos de trabajo que funcionan a lo largo del curso y se nombra un coordinador que se encarga de informar al resto del profesorado. Se elabora un calendario consensuado por el equipo asesor y el servicio de inspección para llevar a cabo la sistematización de las actuaciones con reuniones puntuales con los representantes de los ciclos, los jefes de estudio, los inspectores y los asesores de referencia. En estas reuniones siempre hay un orden del día en el que se especifica el tema a tratar. En relación a la coordinación de la red en general, los asesores consultados respondieron que esta tarea recae mayoritariamente en los asesores implicados de los CEP y coordinadores del grupo de trabajo con cierto desarrollo en la competencia digital.

#### *Comunicación virtual permanente entre el profesorado*

Acerca del desarrollo de la comunicación entre los miembros de la red, los asesores consultados establecieron una diferencia entre la

comunicación presencial y la no presencial: la primera se desarrolla en reuniones de grupos de trabajo a través del diálogo y el contacto personal; y la comunicación no presencial se desarrolla en todos los centros a través del foro de la red instalada en el Moodle y mediante el uso de los recursos informáticos como el correo electrónico y el foro de debate instalado en la plataforma, lo que ofrece al profesorado implicado un contacto continuo. El uso de las TIC se entiende como un recurso valioso, ya que permite que los representantes de los centros en la red se mantengan en contacto permanente. Gairín y Castro (2010) describen un modelo de trabajo en red que permite crear, compartir y gestionar conocimientos mediante el uso intensivo de la red, denominada Red Atenea; ésta funciona entre diferentes personas, principalmente directivos de centros de educación primaria y secundaria, tanto directores y directoras, como jefes y jefas de estudio; en definitiva, estudiosos de temas de liderazgo educativo. También Pérez-Tornero y Tayle (2012) se han referido a la necesidad de enfocar la formación del profesorado hacia la educación en medios, y hacen referencia a experiencias internacionales y desarrollo del currículo.

## CONCLUSIONES

Los resultados nos permiten evidenciar que el trabajo colaborativo entre profesionales genera conocimientos compartidos, promueve la adquisición de experiencias y apoya el desarrollo profesional de los profesores más allá del aula. Se trata de un aprendizaje intencional como proceso de intercambio de conocimientos y proceso de creación de los mismos.

Asimismo, este análisis de los resultados obtenidos nos permite, por una parte, realizar una evaluación y valoración de los centros que están trabajando en la red autismo y, por otra, conocer el trabajo colaborativo de la propia red. Hemos organizado las conclusiones en torno a los temas de interés para la investigación.

### *La red educativa de centros escolares ha impulsado la colaboración entre profesionales*

La colaboración entre profesionales es un principio básico para contribuir a la mejora en educación, ya que los cambios culturales que la escuela está viviendo en la actualidad necesitan del trabajo colaborativo entre dichos profesionales. En este contexto, la participación a través del trabajo en red se concibe como prioridad y es una nueva forma de trabajo para los profesionales; para que esta modalidad de trabajo funcione se necesita que los involucrados superen las dificultades que ha supuesto el trabajo individual de los profesores en los centros escolares. El trabajo en red es una apuesta sólida desde la cual es posible orientar la educación del futuro e impulsar ámbitos y proyectos de trabajo compartidos con otros sectores, instituciones y entidades de la comunidad educativa. El trabajo en red aumenta la capacidad de actuación de los profesionales implicados y promueve el trabajo colaborativo tanto a nivel de grupos como de instituciones. Podemos concluir que el hecho de formar parte de la red anima a la participación a gran parte del profesorado, aunque no logra atraer a la totalidad del claustro, pues los primeros que se interesan son los profesionales que trabajan con estudiantes con autismo.

### *La participación en la red tiene una incidencia positiva en los centros implicados, a distintos niveles*

La participación de los centros en la red tiene una incidencia positiva en el funcionamiento de cada uno de ellos, sobre todo en temas relacionados con la educación de estudiantes con autismo, así como con la educación en valores, desarrollo del currículo, atención a la diversidad, formación del profesorado, trabajo en equipo, coordinación a distintos niveles, procesos de reflexión sobre la propia práctica, convivencia en el centro, proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de competencias concretas, metodología y selección

de materiales curriculares, resolución de conflictos, detección de necesidades y sistematización de procesos de trabajo. Todo ello tiene una influencia directa en el funcionamiento general de los centros y además repercute en la intervención del profesorado en el aula, pues se traduce en la elaboración de información útil y en recursos.

El trabajo en red trata de iniciar en los centros el denominado *ciclo de transformaciones* para el diseño, desarrollo e implicación de todos en las innovaciones y mejoras. El desarrollo de estos planes de mejora, por una parte, y de proyectos concretos, por otra, incide en la organización y el funcionamiento de los centros y tiene una repercusión directa en las prácticas de aula que acogen a estudiantes con autismo.

### *El trabajo colaborativo en red promueve el desarrollo de proyectos de centro más inclusivos*

El desarrollo de proyectos de centro inclusivos surge ante la necesidad de diseñar proyectos educativos orientados a mejorar la convivencia y la atención a todos los estudiantes en los centros escolares. El profesorado más implicado es el que trabaja con estudiantes con autismo y, como consecuencia, la participación en la red incide directamente en todos aquellos aspectos vinculados a la atención a la diversidad, ya que los proyectos se diseñan principalmente para el alumnado con esta condición y se desarrollan a nivel de centro. La idea de inclusión supone hacer a las escuelas responsables de todos sus estudiantes, por lo que los proyectos inclusivos suponen “un cambio de las estructuras, relaciones y prácticas educativas a fin de integrar a la diversidad del alumnado en experiencias educativas comunes” (Parrilla, 2007: 17). Los proyectos de carácter inclusivo abordan el diseño de procesos de integración que apoyan estrategias didácticas para la diversidad, y establecen comunidades de apoyo a las necesidades educativas del alumnado.

### *El trabajo en colaboración a través de la red aumenta el sentido de pertenencia a la comunidad*

El trabajo en red se concibe como un espacio abierto a la participación de profesionales, organizaciones y grupos de innovación orientados a la mejora de la educación. La red desarrolla mejoras en cada centro, atiende a la diversidad y es un factor clave para el cambio escolar. Estas afirmaciones se apoyan en investigaciones recientes sobre proyectos en red como la de Muñoz (2005), que pone de manifiesto que las redes se convierten en organizaciones que aumentan la capacidad de actuación y mejoran la eficacia de los procesos; en las redes se supera la toma de decisiones de tipo vertical, ya que la participación es horizontal; y aumenta el sentido de pertenencia a la comunidad. En las redes, además, se toma conciencia de la capacidad para participar y modificar una realidad concreta y mejorarla.

En definitiva, los centros que trabajan en colaboración aumentan su capacidad de mejora, son capaces de llevar a cabo una evaluación de necesidades, se agrupan para participar y cooperar en innovaciones, la participación se establece en cada departamento y el consenso se produce con más facilidad. En esta línea de trabajo, Stornaiuolo *et al.*, refiriéndose al desarrollo comunitario, realizaron un estudio en el que vincularon las redes sociales con los jóvenes y las escuelas y afirman que “la comunidad es el proceso activo y fluido de comunicación, en ese caso, las nuevas formas mundiales de comunicación que permiten las tecnologías móviles y digitales ofrecen posibilidades para ‘nuevas formas de pertenencia’” (2013: 81-82).

### *El trabajo en colaboración a través de la red contribuye a disminuir el aislamiento profesional*

El trabajo en colaboración a través de la red permite a los profesionales que apuestan por la innovación y el cambio, salir del aislamiento endémico de algunas escuelas y poner en

cuestión las estructuras rígidas y jerarquizadas del sistema educativo, además de que con esta modalidad de trabajo se activan nuevas formas de liderazgo y nuevos modos de aprendizaje en colaboración. El profesorado es el protagonista principal de su propio proceso de formación; en este sentido son destacables, por una parte, los procesos de autoevaluación basados en las prácticas docentes y, por otra, los procesos de autoformación en los que está inmerso el profesorado que participa en la red.

La formación del profesorado se inscribe, en general, en procesos de formación continua, y en particular, en procesos de formación específica sobre autismo, en función de las necesidades concretas que presenta cada centro y la comunidad. En este sentido, el profesorado encuentra en la red actitudes favorables a los procesos de formación, lo cual se garantiza a través de las relaciones continuas que se establecen. En los centros que participan en la red de autismo el trabajo en colaboración se ha incrementado, así como el estudio y la reflexión sobre temas educativos generales y otros más específicos en relación con el autismo.

Finalmente, las conclusiones obtenidas se refieren fundamentalmente a la formación de los profesionales a través de la cooperación y colaboración en las redes escolares; esto en vista de que la participación en las mismas conlleva una serie de mejoras en los siguientes aspectos: las redes se convierten en organizaciones que aprenden y aumentan la capacidad de actuación y, por lo mismo,

contribuyen a superar actuaciones individuales y esporádicas; las redes mejoran la eficacia de los procesos y ayudan a superar obstáculos para la mejora; la participación en redes es horizontal y, por lo tanto, supera la toma de decisiones de tipo vertical; las redes aumentan el sentido de pertenencia a la comunidad, y ayudan a resolver la falta de pertenencia al grupo de trabajo y el aislamiento; en las redes se toma conciencia de la capacidad para participar y modificar una realidad concreta y mejorarla, y se facilita la superación de barreras para la inclusión y la equidad. Todo ello nos permite realizar las siguientes propuestas de mejora para los centros que realizan trabajo colaborativo a través de la red educativa de centros escolares, y que constituyen líneas de investigación abiertas para seguir trabajando:

*Autonomía institucional:* reconocida la autonomía de los centros para participar en redes, habría que realizar autoevaluaciones periódicas orientadas a promover la participación y atraer al profesorado que no participa.

*Intereses del profesorado:* estudiar los intereses que comparte el profesorado implicado en la red, vinculados a las necesidades de formación en ámbitos concretos.

*Mejorar la red:* realizar un estudio comparativo de algunas redes ya consolidadas, con el fin de recabar propuestas que incidan en la mejora de su funcionamiento.



## REFERENCIAS

- BASQUE, Josianne (2013), "Apoyar el desarrollo profesional continuo del personal académico a través del intercambio de experiencias", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 1, pp. 116-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1572>
- BENITO, Águeda y Ana Cruz (2005), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- BISQUERRA, Rafael (2000), *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, CEAC.
- BOLÍVAR, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla.
- DEHESA de Gyves, Nahina (2015), "La investigación en el aula en el proceso de formación docente", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, número especial, pp. 17-34.
- DOMÈNECH, Joan (2010), "Aprendiendo en red", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 142, pp. 51-54.
- GAIRÍN, Joaquín y Diego Castro (2010), "Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 247, pp. 401-416.
- HERNÁNDEZ, Elena, Antonia López, M<sup>a</sup> José Navarro-Montaño y Rosario Ordóñez (2012a), *Funcionamiento y desarrollo de redes educativas de centros escolares: impacto y repercusiones en la comunidad educativa*, Granada, Universidad de Granada.
- HERNÁNDEZ, Elena, Antonia López, M<sup>a</sup>. José Navarro-Montaño y Rosario Ordóñez (2012b), "Study of School's Educational Networks: Keys aspects for their analysis and improvement from the assessment of Teachers Advisors Centers", ponencia presentada en ECER 2012: "The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education, and Development for All", Cádiz, Universidad de Cádiz.
- LÓPEZ, Antonia, Rosario Ordóñez, Elena Hernández y M<sup>a</sup> José Navarro-Montaño (2013), "Funcionamiento de las redes educativas de centros escolares: desarrollo de un trabajo colaborativo", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, vol. 24, núm. 1, pp. 25-41.
- MARTÍNEZ, Miquel y Salvador Carrasco (coords.) (2006), *Propuestas para el cambio docente en la universidad*, Barcelona, Octaedro.
- MENDOZA, Alejandro (2006), *El estudio de casos. Un enfoque cognitivo*, Sevilla, Trillas.
- MUÑOZ, José Luis (2005), "Redes educativas locales: un nuevo reto en la formación", IV Congreso de Formación para el Trabajo, Zaragoza, noviembre 9-11.
- MUÑOZ, José Luis (2010), "El trabajo en red, una apuesta de futuro", Opinión, en: <http://www.senderi.org/index.php> (consulta: mayo de 2016).
- MURILLO, Francisco Javier, Reyes Hernández-Castilla y Cynthia Martínez-Garrido (2016), "¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Hispanoamérica", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 55-70.
- NAVARRO, M<sup>a</sup> José, María Elena Hernández, Rosario Ordóñez y Antonia López (2013), "Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa", Congreso Internacional INFAD, Moscú-San Petersburgo, abril de 2013.
- PARRILLA, Ángeles (2007), "El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos", *Opiniones*, núm. 2, pp. 17-31.
- PÉREZ-Tornero, José Manuel y Samy Tayie (2012), "La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales", *Comunicar*, vol. XX, núm. 39, pp. 10-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- RUÉ, Joan, Lourdes Balaguer, A.M. Forastiello, Alicia García, Francesc X. Moreno, Carmen Núñez y Gloria Valls (2005), "El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes", *Revista REICE*, vol. 3, núm. 1, pp. 403-411.
- STORNAIUOLO, Amy, Jennifer Dizio y Emily Hellmich (2013), "Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas", *Comunicar*, vol. XX, núm. 40, pp. 78-8. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-08>
- VILAR, Jesús (2008), "Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria", *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 3, pp. 267-277.

# Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales

## Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios

FELIPE JIMÉNEZ VARGAS\* | CARLA FARDELLA CISTERNAS\*\*  
CAROLINA MUÑOZ PROTO\*\*\*

El artículo ofrece resultados de un estudio de caso de una escuela pública de Barcelona con alta presencia de alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios. Se desarrollaron observaciones participantes de aula y entrevistas activas a profesores con la finalidad de comprender sus prácticas pedagógicas. El análisis etnográfico de los datos evidencia la existencia de un conjunto de tensiones en torno a la forma en que la diversidad cultural es gestionada por el profesorado; estas tensiones condicionan la pertinencia cultural de dichas prácticas, los espacios de convivencia que promueven, así como las oportunidades de participación que ofrecen a sus participantes. La discusión ofrece reflexiones en torno a la forma en que tradicionalmente se aborda la diversidad cultural en la escuela, con el propósito de contribuir al desarrollo de programas de formación inicial docente orientados a la justicia social y al desarrollo de escuelas más equitativas.

*This paper presents the results of a case study of a public school in Barcelona with a high proportion of students from minority cultural groups. Participant classroom observations and active teacher interviews were undertaken in order to understand their teaching practices. The ethnographic analysis of the data shows the existence of a set of tensions around the way in which cultural diversity is managed by the teaching staff. These tensions condition the cultural relevance of these practices, the spaces of coexistence that they promote, as well as the opportunities for participation that they offer to their participants. The discussion offers reflections on the traditional way of approaching cultural diversity in schools, with the aim of contributing to the development of basic teacher education programs oriented towards social justice and the development of more equitable schools.*

### Palabras clave

Inmigración  
Diversidad cultural  
Educación intercultural  
Formación inicial  
Etnografía

### Keywords

Immigration  
Cultural diversity  
Intercultural education  
Initial formation  
Ethnography

Recepción: 11 de abril de 2016 | Aceptación: 3 de agosto de 2016

\* Profesor asociado de la Escuela de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Línea de investigación: estudios migratorios en el ámbito educativo desde una perspectiva de justicia social. Publicación reciente: (2015), "Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 419-441. CE: felipe.jimenez@ucv.cl

\*\* Investigadora asociada en la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Líneas de investigación: análisis cualitativo de políticas educativas; desarrollo de estrategias metodológicas para la investigación. Publicación reciente: (2015), "Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual", *Universitas Psychologica*, vol. 14, núm. 5, pp. 1625-1636. CE: fardellacarla@hotmail.com

\*\*\* Profesora asociada de la Escuela de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Psicología Social y de la Personalidad por la Universidad de Nueva York (Estados Unidos de América). Líneas de investigación: psicología de la paz; violencia y conflictos. Publicación reciente: (2015), "A Youth Development Approach to Evaluation: Critical participatory action research", *Afterschool Matters*, vol. 22, pp. 24-31. CE: caro.munoz-proto@gmail.com

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Los crecientes movimientos migratorios ocurridos en los últimos 30 años en Europa, enmarcados en el contexto de globalización y creación de la Unión Europea, han supuesto para España un cambio importante en su composición demográfica. A partir de los datos disponibles<sup>2</sup> podemos ver que, entre los años 2001 y 2011, el porcentaje de extranjeros ha pasado de 4 a casi 16 por ciento de la población. Adicionalmente, se observa que este fenómeno ha dejado de ser una situación transitoria para convertirse en un fenómeno estructural (Ayuntamiento de Barcelona, 2010; Essomba, 2012). De esta manera, la clásica definición de migración como un fenómeno puntual y transitorio pierde poder explicativo en el momento en que importantes colectivos inmigrantes se asientan en España de manera indefinida (Cachón, 2002).

Si bien compartimos una explicación ecológica de los procesos sociales (Bronfenbrenner, 1987), una aproximación multi-sistémica en torno a la relación entre fenómenos migratorios, diversidad y modelos de gestión supera las posibilidades de este trabajo. Es por ello que focalizaremos la mirada en el ámbito educativo, y particularmente en los procesos de escolarización formal, con el fin de poder analizar de qué manera y con qué implicancias la llegada de colectivos inmigrantes a las escuelas públicas, conlleva —o no— la reorganización de los procesos educativos en función de las necesidades y los nuevos requerimientos de sus participantes.

Investigaciones realizadas durante los últimos años (Jiménez y Fardella, 2015; Besalú, 2010; Carrasco *et al.*, 2012; Lamas y Lalueza, 2012; Leiva, 2009) ofrecen una imagen bastante nítida de las implicancias y los efectos que el fenómeno migratorio ha supuesto para las escuelas. Sus resultados advierten de la complejidad de las problemáticas que la

escolarización de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas ha supuesto para el sistema educativo en su conjunto. Algunos de los fenómenos que se han documentado en torno a los procesos educativos en las aulas son: problemas de integración, fracaso escolar, absentismo recurrente, y obsolescencia de las metodologías y de los contenidos curriculares; así como aumento de conflictos, trastornos en la construcción de las identidades y desmotivación profesional docente.

Esta investigación se inscribe en ese escenario de desafíos y surge como respuesta a la necesidad de aumentar los datos empíricos que permitan la toma de decisiones educativas, de cara a disminuir las desigualdades de aprendizaje y participación que afectan a estudiantes de grupos minoritarios (OECD, 2013), y aumentar la contribución de la escuela al desarrollo de una educación para la justicia social (Jiménez, 2014; Sleeter, 2015; Zeichner, 2010).

En un primer apartado se presentan los referentes conceptuales que guían esta investigación: una sistematización de modelos de gestión de la diversidad y una caracterización de las tensiones que enfrenta la escuela con relación a dicha gestión de la diversidad cultural. En segundo lugar, se explicitan las decisiones metodológicas tomadas así como los criterios para la elección de los participantes y del modelo de análisis de datos. Finalmente, se presentan los principales resultados organizados por categorías analíticas y se ofrece una discusión que contribuye a reflexionar en torno a la necesidad de interculturalizar las prácticas educativas en contextos multiculturales.

## MODELOS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA

El proceso de multiculturalización de las aulas no ha sido abordado por las escuelas de manera homogénea; lo que ha ocurrido en términos históricos ha sido la adopción e

1 Artículo de investigación financiado por Conicyt/Fondecyt N° 3150374.

2 Consultados en la página web del Instituto de Estadística de Cataluña.

implementación de diversos modelos para la atención a la diversidad de los estudiantes en los contextos socioeducativos. Gestión de la diversidad es una expresión que nace en el ámbito empresarial anglosajón en la década de los noventa (Essomba, 2008) con el objetivo de reflejar la importancia de considerar lo “diverso” como determinante de las formas de organización, así como de la necesidad de impulsar prácticas capaces de administrar racionalmente dicha diversidad. Por tanto, cuando hablamos de modelos de gestión de la diversidad escolar se hace referencia a las distintas modalidades que las escuelas han utilizado para organizar y administrar racionalmente la diversidad en entornos educativos.

Actualmente, se encuentran disponibles en la literatura diferentes modelos que describen las formas en que la diversidad es gestionada por las escuelas (Dietz, 2012). Para los fines de nuestra sistematización se trabajará con base en el modelo de Jenks *et al.* (2001), quienes organizan los modelos de entender la educación multicultural en tres categorías: educación multicultural conservadora, educación multicultural liberal y educación multicultural crítica.

La educación multicultural conservadora presenta como eje articulador el concepto de asimilación, ya que la diversidad es vista, desde este enfoque, como una amenaza al éxito educativo y, de forma opuesta, la uniformidad como la garantía de igualdad de oportunidades y de éxito para todo el alumnado. La educación multicultural conservadora promueve prácticas educativas que procuran inhibir las diferencias culturales y promover los referentes culturales de la cultura hegemónica (Zeichner, 2010).

Frente a este primer modelo, la educación multicultural liberal tiene como eje central el valor de la autonomía y percibe la diversidad neutralmente, por lo que ésta es reconocida e incorporada dentro de los procesos educativos. La educación multicultural liberal establece como uno de sus principales ámbitos

de acción el fortalecimiento de las relaciones e interacciones interpersonales, y privilegia experiencias educativas que promuevan la aceptación de la diversidad mediante el trabajo valórico en torno a la tolerancia, la no discriminación y el trato igualitario en la entrega de oportunidades (Sleeter y Grant, 2009).

Por otro lado, y en oposición a los planteamientos conservadores y liberales que ofrecen una mirada aséptica y reduccionista de la relación escuela-diversidad, la educación multicultural crítica plantea que las escuelas forman parte de un contexto socio-político mayor, y que su función social no puede restringirse únicamente a aceptar la diversidad; más bien deben desarrollar un compromiso activo en la reivindicación y transformación social a través del diseño de experiencias educativas y un currículo contrahegemónico (Connell, 1997). Esto ubica la lucha contra las desigualdades en la escuela como el centro de acción, y se promueve, a través de las experiencias educativas, el desarrollo de un alumnado activo y comprometido con una ciudadanía crítica y transformadora (Banks, 2009).

## VECTORES Y TENSIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La sistematización de modelos realizada otorga una matriz comprensiva para interpretar las formas en que las escuelas gestionan la diversidad cultural del alumnado. La mirada panorámica que aporta nuestra tipología se complejiza al ponerla en diálogo con los desarrollos conceptuales elaborados por la UNESCO en materia de atención a la diversidad cultural en la escuela (OREALC/UNESCO, 2005a; 2005b; 2009). Esto es así debido a que aportan una mirada más operativa de las formas de gestión de la diversidad en la escuela al focalizar la mirada en tres ámbitos en los cuales la diversidad pone en tensión el habitual funcionamiento de las escuelas.

De acuerdo con la UNESCO, tres son las principales tensiones que el sistema educativo,

en todos sus niveles, debe enfrentar y resolver en torno a la diversidad cultural. En la medida que estas tensiones se constituyen al mismo tiempo en desafíos que la escuela debe abordar, éstas pueden ser utilizadas como elementos de análisis para valorar la respuesta educativa de las escuelas en torno a la gestión de la diversidad cultural en ellas. Los tres vectores/ejes de análisis propuestos son la pertinencia, la convivencia y la pertenencia.

### *Pertinencia*

Un primer ámbito corresponde a la pertinencia de las prácticas pedagógicas y responde a la tensión que debe resolver la escuela en torno a la diversidad de identidades y referentes culturales del alumnado y a cómo incorporar estos elementos en las actividades educativas a través de los contenidos curriculares. La pregunta que cruza esta tensión es qué tan relevantes y significativos son los procesos de enseñanza y aprendizaje para el propio alumnado, y en qué medida el currículo escolar contempla e incorpora el bagaje cultural como un punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes. En tanto los mecanismos psicológicos implicados en el aprendizaje son dependientes del contexto cultural en que éstos son producidos (Cole, 1999), la importancia del desarrollo de pedagogías culturalmente responsables se constituye, en la actualidad, como un referente ineludible para explicar las dificultades de aprendizaje de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Lazar, 2013).

### *Convivencia*

Un segundo ámbito corresponde a la convivencia al interior de las prácticas pedagógicas y se relaciona con la tensión que debe resolver la escuela en torno a la convivencialidad, entendida como la atmósfera que existe y entrelaza los procesos educativos. La pregunta que desde este vector se plantea es qué cualidades presentan los climas de aula y por tanto qué tipo de interacciones son las que los procesos

educativos vehiculizan; si éstos contribuyen al desarrollo de interacciones basadas en la simetría cultural, la justicia social y el diálogo intercultural, o si son relaciones interpersonales jerárquicas, inequitativas y exclusoras culturalmente hablando (Sleeter y Grant, 2009).

### *Pertenencia*

La pertenencia es el tercer ámbito desde el cual se puede analizar la gestión de la diversidad y concierne a la tensión que debe resolver la escuela en torno a la problemática de la inclusión; supone ver en qué medida los procesos educativos incorporan de manera equitativa a sus integrantes para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Ainscow, 2012). Las prácticas educativas pueden contribuir a reducir las asimetrías y las desigualdades sociales que se reproducen en la escuela o, por el contrario, pueden contribuir a ensanchar las brechas educativas entre diferentes estudiantes. Ahora bien, el hecho de vincular la pertenencia con la inclusión podría llevar a la idea errónea de que ésta sólo contempla a determinados grupos sociales o a estudiantes con determinadas características físicas, culturales y/o étnicas; pero, por el contrario, la tensión que debe resolver la escuela radica justamente en que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan sentirse parte y reconocidos por la comunidad educativa de la que forman parte.

## **METODOLOGÍA**

Una perspectiva cualitativa es aquella que permite aprehender en profundidad el problema de investigación que convoca a los investigadores (Flick, 2002). Más específicamente, una aproximación etnográfica es el enfoque de investigación que permite realizar una descripción rigurosa de lo que sucede al interior de las escuelas multiculturales y, por tanto, una mejor comprensión de los procesos educativos (Ogbu, 2005).

La virtud de realizar estudios etnográficos de carácter particularista radica en su potencialidad para ofrecer nuevos datos, nuevas miradas y nuevas perspectivas que contribuyan a la mejora de la realidad educativa (Serra, 2004). Es de esta manera que una perspectiva etnográfica de investigación contribuye de manera significativa a caracterizar las prácticas educativas en contextos multiculturales con relación a los ámbitos de pertinencia, convivencia y pertenencia.

### *Participantes*

Trabajamos con base en un estudio de caso compuesto por cuatro docentes,<sup>3</sup> tres mujeres y un hombre, todos de origen catalán, de una escuela pública ubicada en la ciudad de Badalona, en el área metropolitana de Barcelona. En esta ciudad, en sólo 11 años (2000-2011) la población inmigrante censada pasó de un incipiente 1.46 a 14.84 por ciento.<sup>4</sup> Estas cifras evidencian la multiculturalización del tejido social en el que se encuentra la escuela y que ha sido la razón fundamental de una fuerte heterogenización en la composición del alumnado de la escuela. De acuerdo a información aportada por la propia escuela, para el periodo académico 2011-2012, del total de 366 estudiantes matriculados en los niveles de infantil y primaria, 33.68 por ciento corresponde a estudiantes extranjeros (de Pakistán, Marruecos, China, Latinoamérica y países del Este); 44.56 por ciento a estudiantes de etnia gitana y 21.76 por ciento a estudiantes autóctonos (Lamas, 2014).

Para llevar a cabo el trabajo etnográfico se seleccionó un curso de primaria (6°) debido a que presentaba una composición demográfica particularmente heterogénea en comparación a otro, y a que habían llegado nuevos estudiantes con un bajo nivel de dominio de la lengua vehicular, lo que hacía particu-

larmente relevante observar las implicancias de las prácticas educativas en sus procesos de escolarización. Al momento de realizar la investigación el curso seleccionado estaba compuesto por 26 estudiantes, 14 mujeres y 12 hombres; respecto a la procedencia, 16 eran gitanos, 4 marroquíes, 2 bolivianos, 1 hondureño, 1 ruso, 1 indio y 1 paquistaní.

### *Procedimiento*

A través de la observación participante, acompañamos a nuestros cuatro docentes a lo largo de un semestre académico en sus clases ordinarias, y realizamos un total de 17 observaciones de aula, las cuales se convirtieron en nuestras 17 “escenas etnográficas” (Vázquez y Martínez, 1996). La utilización de un diario de campo fue el dispositivo principal para documentar los datos significativos para responder a nuestros objetivos de investigación. El trabajo de campo fue realizado en el primer semestre del periodo académico 2010-2011 y las notas de campo resultantes de las observaciones participantes de aula fueron transcritas durante el siguiente semestre. Adicionalmente, se incluyó en la producción de datos la realización de una entrevista activa de cierre con cada profesor una vez finalizados los acompañamientos de aula, con el objeto de poder aclarar inquietudes y discutir algunos puntos relevantes para la investigación, pero ante todo, para poder consensuar y negociar colaborativamente los resultados producidos. Las entrevistas fueron transcritas siguiendo el código de transcripción de Jefferson (1984), adaptado para su uso en investigación educativa.

### *Análisis de los datos*

Se realizó una codificación y análisis de tipo emergente, siguiendo los planteamientos de la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967); se

<sup>3</sup> Tanto para los participantes como para la propia escuela se utilizó un consentimiento informado en el cual se estipula la voluntad de participar, la confidencialidad de los datos, así como el anonimato de la identidad de los participantes.

<sup>4</sup> Consultados en la página web del Instituto de Estadística de Cataluña.

procuró no forzar los datos, sino más bien partir de aquellos que el propio trabajo de campo entregara desde el punto de vista productivo (Woods, 1995). Esta perspectiva *bottom-up* (Muñoz y Sahagún, 2015), no desconoce la existencia de ciertas directrices y de un posicionamiento teórico-político, mismos que se expresan en los modelos de gestión de la diversidad presentados (Jekns *et al.*, 2001) y en los vectores planteados (OREALC/UNESCO, 2009).

Para establecer las categorías emergentes lo primero fue construir una unidad hermenéutica con la totalidad de las transcripciones de las sesiones etnográficas realizadas (17),

utilizando el QADAS Atlas.ti. En segundo lugar, y tomando como base las tres categorías iniciales preexistentes (vectores), se procedió a realizar una codificación abierta (*bottom-up*) de todas aquellas citas, fragmentos y temas de las notas de campo que aportaran información relevante de acuerdo a nuestros objetivos; de esta manera se obtuvo un primer nivel de organización del material (Muñoz y Sahagún, 2015). Finalmente, y a partir del listado resultante de códigos emergentes, se agruparon tales códigos y se logró una organización por categorías de segundo nivel que estuviese en sintonía con la clasificación de vectores planteada en nuestros referentes teóricos.<sup>5</sup>

Tabla 1. Descripción y organización de códigos emergentes

Categorías	Códigos	Definición
Pertinencia	Significatividad de la tarea	Grado de pertinencia, interés y motivación que los estudiantes atribuyen a las actividades realizadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Cultura hegemónica/culturas minoritarias	Formas en que los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyen, contemplan o hacen referencia a la cultura hegemónica, así como a las culturas minoritarias a las que pertenece el alumnado.
Convivencia	Clima de aula	Atmósfera afectivo-emocional que entrelaza el contexto en el que se desarrollan las actividades y las tareas académicas por parte de los participantes.
	Agrupamientos	Maneras y criterios que los estudiantes tienen a la hora de establecer interacciones y asociaciones entre sí.
Pertenencia	Exclusión	Situaciones en las que, a algunos participantes de la actividad, ya sea de manera indirecta o explícita, se les margina de las oportunidades de aprendizaje y de participación por parte del resto de los participantes.
	Distribuciones	Forma en que se gestionan y reparten las intervenciones y participaciones que realizan los diferentes participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

## RESULTADOS

Dado que con el ejercicio analítico de desgranar los fenómenos y las interacciones que en la cotidianidad de la vida escolar se dan

de forma unificada se corre el peligro de restarle comprensión ecológica, los resultados se organizaron por vectores de manera que pudieran visualizarse en la especificidad que cada uno de ellos requiere. En el apartado de

<sup>5</sup> En vista de las limitaciones de espacio se presentarán los resultados de aquellos códigos (6) que guardan una relación más estrecha con los vectores utilizados como unidades de análisis (Tabla 1), ya que contribuyen a caracterizar de mejor manera las prácticas educativas observadas y las tensiones que éstas enfrentan en aulas con una composición de alta diversidad cultural.

discusión y conclusiones se incluye una perspectiva más holística que pone en diálogo los resultados de estas tres dimensiones.

### *Pertinencia*

Un primer hallazgo relevante es que, pese a la significativa presencia de alumnado proveniente de diferentes culturas, los contenidos curriculares impartidos se mantienen de manera inalterable, y más aún, impermeable a la diversidad cultural, de manera que prevalece una mirada etnocéntrica que representa la cultura hegemónica catalana. Los contenidos curriculares, así como las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros para abordarlos, no favorecen que el alumnado pueda relacionar estos contenidos de manera significativa con sus propios referentes culturales. Esta discontinuidad dificulta que estos referentes puedan actuar en consecuencia como plataformas de andamiaje para la construcción de nuevos aprendizajes escolares (Lazar, 2013). No opera, por tanto, la creación de un *tercer espacio* de enseñanza (Gutiérrez, 2008) que intersece lo oficial y formal del saber de la cultura escolar con los saberes informales y no oficiales propios de las culturas minoritarias. Salvo excepciones, las distintas culturas minoritarias presentes en el aula son prácticamente invisibilizadas y, por tanto, excluidas del espacio educativo del aula. Esto demuestra la necesidad de que los profesores comiencen por validar —epistemológica y pedagógicamente hablando— los saberes y guiones culturales con que los alumnos llegan a la escuela (Gutiérrez, 2008) para crear un tercer espacio educativo sustentado en una pedagogía culturalmente sensible y responsable (Weinstein *et al.*, 2004).

Lo anterior lleva a plantear que el trabajo de campo realizado evidencia la existencia de aulas predominantemente monoculturales donde, a pesar de la existencia de un gran patrimonio cultural que podría potencialmente nutrir de múltiples perspectivas

las experiencias educativas, los procesos de enseñanza-aprendizaje se mantienen aferrados a un currículo diseñado desde y para una cultura hegemónica prácticamente inexistente en las aulas observadas. Un extracto de notas de campo perteneciente al código cultura hegemónica/culturas minoritarias muestra lo señalado recientemente:

Ya en el aula, el profesor comienza a dar las instrucciones señalando que destinarán la primera parte de la sesión a tutoría y luego continuarán con plástica. Comienza planteando las dificultades que el curso ha tenido las últimas semanas en la asignatura de música, preguntando qué es lo que pasa que las clases no están funcionando. Hay una respuesta general y bastante caótica de comentarios por lo que el profesor pide orden y que levanten la mano para opinar y hacer comentarios. Un primer comentario proviene de Yasser<sup>6</sup> (alumno de origen marroquí), quien señala que la profesora no atiende las inquietudes y gustos de los estudiantes. Noemí (alumna gitana) que actúa como portavoz de este grupo minoritario, explica que la profesora insiste en enseñar música clásica cuando ellos lo que quieren es trabajar en base al flamenco; agrega que la profesora castiga y que la clase es un aburrimiento. El profesor señala que está interesado en que la maestra pueda venir a conversar con ellos directamente el problema, pero que hoy no se ha podido; señala que es importante que se pueda resolver el problema puesto que aún quedan seis meses de clases de música con esa maestra. Juan (alumno hondureño) que está sentado al final del aula comenta en voz alta “es la muerte” (notas de campo profesor 1, sexto de primaria).

En esta escena etnográfica podemos identificar un considerable descontento del alumnado por los contenidos que se utilizan en la

<sup>6</sup> Los nombres, tanto de los maestros como de los estudiantes que aparecen referenciados en las distintas notas de campo, corresponden a seudónimos, con el fin de proteger su identidad.



clase de música y que no generan interés en ellos. Como la situación se ha sostenido en el tiempo, y no ha habido cambios por parte de la maestra, algunos estudiantes han comenzado a utilizar otro tipo de mecanismos (conductas disruptivas) que tienen como consecuencia final la expulsión del aula. Esta escasa representatividad cultural del currículo tiene, por consecuencia, la desidia explícita de una parte del alumnado —principalmente el perteneciente a la etnia gitana— que convierte el espacio de aula en un campo de fuerzas cuyo núcleo problemático son los contenidos del currículo escolar. Como se puede observar, por tanto, los problemas de disciplina no son otra cosa que una muestra de procesos de resistencia cultural frente a un currículo ciego culturalmente, que se resiste —también— a abrirse a la diversidad de estudiantes y a conectarse a fin de cuentas con los fondos de conocimientos que dichos estudiantes portan y reconstruyen a diario (Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

Para el profesor, desde una perspectiva oficial, la escuela es un espacio social que requiere de la adaptación cultural de sus estudiantes. Esto supone que, independientemente de su origen cultural, éstos deben aprender contenidos, compartir principios e internalizar valores propios de la cultura catalana-española necesarios para integrarse al espacio social, sin importar lo que en el plano personal pueda generar la asimilación de este bagaje cultural hegemónico. Esto se aprecia en la viñeta de la siguiente entrevista realizada:

La educación tiene que integrar al alumnado, tiene que entregar las herramientas necesarias para que posteriormente se puedan incorporar con garantías al mundo laboral, social; bueno, ésta es la idea. Ahora, se dice muy rápido, pero es un proceso largo, pero esa es la idea. O sea, si ellos deciden vivir en Barcelona o en Cataluña o en cualquier parte de España, ellos tienen que hacer el esfuerzo para manejar la lengua, aprender

un poco las costumbres, las pueden hacer como nosotros o no hacerlas y hacer las suyas propias de su cultura, pero ese es el objetivo... No es tanto lo que se enseña en primaria, no es tan duro, es una base, no hablamos de la historia de España del siglo XVI, y que esto no te gusta o te gusta o dicen: “¿Por qué esto lo tengo que saber yo?”, o las ecuaciones de segundo grado. O sea, es todo muy básico, por eso digo que no es tan lejos de su cultura, viene un niño pakistání y lo entiende, viene un hindú y lo entiende, viene un chino y lo entiende, y viene un gitano y no, o sea, es otra cuestión (entrevista profesor 1, sexto de primaria).

Esta explicación, dada por el docente, merece al menos dos análisis: en primer lugar, se considera la escuela como un espacio para el desarrollo de aprendizajes básicos imprescindibles; esto es independiente del grado de continuidad que tales aprendizajes tengan con las culturas de origen de sus participantes y del hecho de que la falta de significatividad dificulte estos aprendizajes. Como es posible observar, los contenidos curriculares juegan un papel secundario para el docente, en tanto su nivel de dificultad es tal que debiesen ser aprehendidos con éxito universalmente; sin embargo, como nos muestra la propia realidad educativa, es justamente en torno a la significatividad y pertinencia de los contenidos —y no a su grado de dificultad— donde se enquistaba una problemática escolar que deja en evidencia el sentido asimilacionista y el espíritu adaptacionista que desempeña el aula desde un plano cultural.

En segundo lugar, resulta especialmente relevante la distinción hecha entre la cultura gitana y las otras culturas minoritarias, puesto que, si bien se reconoce la presencia de diferentes “grados” de ajuste a la cultura escolar, se desconoce la existencia de diferencias culturales primarias y secundarias. De acuerdo al modelo ecológico-cultural de Ogbu (1994) en torno a la explicación del rendimiento

académico de grupos minoritarios, además de las diferencias culturales primarias relativas a rasgos propios de las culturas de origen, ciertos grupos minoritarios presentan diferencias culturales secundarias caracterizadas justamente por ser construidas relacionamente en oposición a la cultura dominante. De esta manera, más que una respuesta caracterizada por la falta de adaptación a la cultura escolar, la experiencia gitana debe entenderse, por el contrario, como una forma de resistencia altamente adaptativa frente a una estructura escolar que no sólo no satisface las necesidades educativas de este colectivo, sino que incluso se presenta como una amenaza para su propia permanencia y estabilidad cultural (Abajo y Carrasco, 2011). De esta manera, el choque y desajuste de los estudiantes gitanos es explicado por el docente con base en un supuesto déficit cultural que desconoce el rol central que juega la significatividad de la experiencia escolar para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### *Convivencia*

Al observar las actividades que los profesores desarrollan para producir aprendizajes se observa que la mayoría de éstas tienen una estructura de modalidad única y modalidad individual. Esto quiere decir que las actividades propuestas son las mismas para todos sus participantes (en cuanto a los objetivos perseguidos y a las metodologías empleadas) y habitualmente suponen un trabajo individual por parte del estudiante. Si se parte de la base que el aprendizaje y la convivencia son dos sucesos educativos difícilmente separables, y se asume al mismo tiempo que ambos mantienen una relación bidireccional de mutua influencia (Jiménez, 2012), la prevalencia de este formato pedagógico utilizado por los profesores, restringe de manera consistente el desarrollo de interacciones entre los estudiantes durante las clases. Que los estudiantes participen en procesos de aprendizaje individual no sólo reduce el potencial que la heterogeneidad

de niveles y capacidades puede ofrecer en un entorno caracterizado por la diversidad (Essomba, 2006), sino que al mismo tiempo limita que los propios procesos de aprendizaje vehiculicen estrategias de contacto que permitan el encuentro cultural, el intercambio multicultural y, finalmente, la creación de espacios interculturales entre estudiantes.

La profesora explica la actividad de la clase de hoy que consiste en aprender a buscar palabras en un diccionario, que desde su punto de vista es “algo que algunos chicos no saben y es importante para cuando vayan al instituto”, señala. Luego de buscar el listado de palabras seleccionadas por la profesora hay que anotar en la libreta personal el significado de cada una de ellas y construir una frase que contextualice su uso. Presentada la actividad, Juan Raimundo (alumno gitano) pregunta a la profesora si el trabajo puede ser en parejas o grupos, a lo que ella responde “quiero que aprendas tú solo”. Juan Raimundo, con actitud de derrota y desdén responde que ya lo sabe, por lo que finalmente la profesora le dice “pues demuéstremelo” (notas de campo profesor 3, sexto de primaria).

Esta nota de campo es muy relevante para comprender la manera en que los profesores diseñan experiencias educativas y muestra cómo éstas vehiculizan determinados formatos de convivencia. No hay que perder de vista que el aula es un espacio privilegiado para programar determinadas experiencias de aprendizaje; en este sentido, el desarrollo de actividades individuales inhibe las estrategias de contacto entre los estudiantes. En esta actividad en particular los estudiantes debieron buscar el significado y ejemplos de palabras como “alimentación”, “familia”, “costumbres” y “similitudes”, que de haber sido una actividad compartida hubiese dado lugar a un nutritivo espacio de discusión e intercambio cultural a partir de la diversidad de respuestas

y ejemplos; hubiese dado espacio a que estudiantes provenientes de países sudamericanos, africanos y europeos pudiesen poner en común, negociar y eventualmente consensuar el significado y las implicancias culturales de una *familia*, así como de aquello que la define y caracteriza. Sin embargo, esta potencialidad de promover una convivencia más inspirada en principios interculturales se desvanece en tanto cada estudiante desarrolla de manera privada —e incluso solitaria— su propio trabajo.

Además de lo anterior, se constató la existencia de interacciones basadas en el agrupamiento cultural de los estudiantes, que se establecen preferentemente en función de la procedencia y el género. Esta modalidad aparece cuando los profesores permiten que los estudiantes trabajen grupalmente en el cumplimiento de metas educativas, pero sin interceder en la forma en que dichos agrupamientos se realizan. Esta homogeneización de los grupos tiene como efecto que ofrece pocas oportunidades educativas para que existan interacciones basadas en el intercambio cultural y que promuevan, por tanto, el reconocimiento y la valoración de la diversidad del alumnado. Es ésta una segunda modalidad educativa de aprendizaje que se abre al trabajo colaborativo, pero que no garantiza que todos los estudiantes se vean beneficiados. La autonomía en la elección de grupos deja a ciertos estudiantes en una situación de desventaja puesto que terminan, al igual que en el caso anterior, trabajando de manera solitaria.

Ha terminado la actividad individual de trabajo en torno a la elaboración de normas para el uso de bicicletas en el espacio público y el profesor ofrece a los alumnos que cambien de lugar en la sala, que cada uno se ponga donde quiera. Esto hace que los estudiantes se agrupen, fundamentalmente con base en afinidades. Se forma un grupo de chicas gitanas, un grupo de chicas latinas y grupos de chicos mezclados. Sin

embargo, hay excepciones, como el caso de Faisan, alumno indio de incorporación reciente, que sin haber comprendido del todo la instrucción del profesor, mira el resto de los grupos, pero no se incorpora en ninguno de ellos. Situación similar ocurre con Francüsca (alumna rusa) y Danial (alumno marroquí) que han estado toda la clase solos sin tener ningún contacto con sus compañeros, y lo siguen haciendo mientras el resto trabaja en grupos. El profesor, por su parte, aprovecha de revisar documentos, ajeno a lo que el cambio de actividad ha supuesto para algunos integrantes del curso (notas de campo profesor 4, quinto de primaria).

La predominancia de experiencias individuales de aprendizaje, así como la homogeneización y segregación cultural del alumnado cuando éstas se agrupan, se constituyen en elementos que más que favorecer las oportunidades de aprendizaje y participación de todos, contribuye a generar barreras que terminan por mantener las desigualdades que ciertos estudiantes, pertenecientes a culturas minoritarias y con bajo dominio de la lengua escolar vehicular, presentan para apropiarse con éxito de los aprendizajes escolares. En esa línea, se observa la falta de una sensibilidad más inclusiva por parte de los docentes que permita generar las condiciones favorables para que todos los estudiantes se puedan beneficiar de los procesos educativos. De esta manera, tener en cuenta principios de enseñanza individualizada y la creación de itinerarios diferenciados podría contribuir al propósito de mejorar las condiciones en que transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje de ciertos estudiantes y eliminar así, en consecuencia, situaciones que puedan estar contribuyendo al fracaso escolar de estos alumnos (Perrenoud, 1998).

### *Pertenencia*

Se ha evidenciado ya la existencia de agrupamientos que tienen como efecto ubicar a

estudiantes en situaciones de mayor riesgo de exclusión educativa. Estos eventos de exclusión guardan directa relación con el tipo de actividad propuesta y con la forma en que se producen los agrupamientos entre los estudiantes. De nuestras constantes observaciones podemos constatar que de parte del profesorado no existen estrategias que apunten a revertir esta situación, y que tengan por objeto promover la inclusión y participación de este tipo de alumnado. Por tanto, observamos que las formas de organización del aula por parte del profesorado no permiten crear un escenario favorable para la inclusión del alumnado minoritario, de modo que éste desarrolle un sentido de pertenencia, comparta las metas de las actividades y, finalmente, atribuya sentido y significado personal a los procesos de aprendizaje (Wenger, 2001).

De forma complementaria, hemos podido documentar la existencia de una distribución desigual con relación a las oportunidades de participar y de intervenir en las actividades ofrecidas por el profesorado, lo que condiciona las oportunidades de los estudiantes de sentirse parte de las actividades que se están desarrollando. Esto tiene como consecuencia el hecho que, desde un plano más cultural que individual, formar parte de grupos minoritarios conlleva a recibir una atención más superficial y menos sostenida del profesorado y, al mismo tiempo, a tener una participación más periférica que la que se observa en estudiantes pertenecientes a grupos hegemónicos y/o con mayor grado de protagonismo escolar.

Los estudiantes se encuentran leyendo individualmente un texto en catalán y la profesora señala que se pasará a la lectura en voz alta. Se levantan varias manos de voluntarios, entre ellas las de algunos estudiantes que habitualmente no participan en clases, pero son los mismos estudiantes de siempre los que reciben los turnos de participación. Mohamad intenta nuevamente participar, a lo que un estudiante gitano le señala “tú

no sabes leer en catalán, mejor escucha y aprende”, lo que inhibe sus intentos por participar. Luego de una ronda de lectura donde son seleccionados aquellos que lo hacen con mayor éxito, la profesora solicita la conformación de grupos para hacer una revisión grupal de los errores. Mohamad y otros dos estudiantes que habían intentado participar de la lectura en voz alta, siguen trabajando de manera aislada al margen de la solicitud de la profesora (notas de campo profesor 2, quinto de primaria).

Este ejemplo de situaciones en las que predomina la participación de un determinado grupo de estudiantes, generalmente de origen español o inmigrantes con algunos años en la escuela, impide que otra parte importante de ellos, que son justamente quienes por sus condiciones culturales se encuentran constantemente en una situación de marginación educativa, puedan contar con las condiciones que les permitan beneficiarse de las experiencias escolares de forma equitativa con sus pares de aula. Esta constatación permite postular, por tanto, la existencia de una tendencia más excluyente que inclusiva de parte del profesorado, lo que contribuye a que la escuela se convierta en un espacio más bien de reproducción de las desigualdades sociales asociadas a las diferencias culturales, que un espacio comprometido para su erradicación (Sleeter *et al.*, 2016).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien una de las limitaciones de este trabajo ha sido el hecho de entregar una radiografía parcial y preestablecida de ciertos aspectos de las prácticas pedagógicas —en tanto se han privilegiado aquellos vinculados a pertinencia, convivencia y pertenencia—, sus resultados son orientadores respecto a los actuales desafíos en materia de escolarización de inmigrantes, y más específicamente, respecto a sus propuestas en torno a la reformulación de

los programas de formación inicial del profesorado como forma de mejoramiento. De esta manera, aun cuando la realidad de este estudio de caso no es generalizable, e incluso podría no ser representativo del sistema educativo, sí puede contribuir a iluminar y orientar la situación de otros contextos educativos, de otros profesores y de otros programas de formación inicial diferentes al catalán y/o español.

Respecto de las preguntas centrales de nuestro trabajo relativas a comprender de qué manera y con qué implicaciones la llegada de colectivos migrantes a las escuelas provoca un movimiento institucional hacia la reorganización de los procesos educativos —y sus principios subyacentes—, a través de este estudio se evidencia que, pese a todo el movimiento existente por instalar planteamientos interculturales en la educación, la predominancia de una lógica asimilacionista y etnocéntrica sigue siendo parte de la cotidianidad de la vida escolar. Dicho en otras palabras, la realidad educativa de ciertas escuelas sigue empantanada en modelos conservadores y liberales de entender la multiculturalidad (Jenks *et al.*, 2001). La baja capacidad de realizar modificaciones curriculares en función de la diversidad cultural, la predominancia de formatos individualistas en el trabajo del alumnado, sumado a las escasas ayudas que el profesorado ofrece a las alumnas y alumnos que más las necesitan, nos aleja de la posibilidad de concluir que las prácticas educativas en estos contextos escolares se sustenten en principios educativos interculturales.

Ahora bien, considerando que el modelo intercultural es el discurso dominante al interior del ámbito académico y de las políticas educativas de las administraciones locales (Ayuntamiento de Barcelona, 2010), estamos ante una clara tensión entre el discurso de lo deseable y las prácticas que tienen lugar en las aulas a diario. Por lo tanto, estos hallazgos dejan aún pendiente el desafío de responder acerca de cómo podemos avanzar hacia el desarrollo

de políticas educativas, culturas escolares y prácticas pedagógicas bajo los principios de la interculturalidad que de manera armónica den respuesta a la tensión entre lineamientos y prácticas, y respondan, a fin de cuentas, a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Aun cuando un enfoque ecológico-cultural que incorpore los diferentes niveles y dimensiones del que hacer educativo es ineludible para interculturalizar las escuelas (Ogbu, 2005), la evidencia internacional es contundente en sostener que el profesorado desempeña un papel central en este desafío (Banks, 2009; Essomba, 2008; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Lazar, 2013) y, en consecuencia, también los programas de formación inicial (Jiménez y Fardella, 2015; Sleeter *et al.*, 2016; Zeichner, 2010). Si bien una revisión en profundidad acerca de la formación inicial para el trabajo en contextos educativos multiculturales escapa a las posibilidades de este trabajo, una exploración general permite dejar establecidos lineamientos de acción para futuros desarrollos que, con un espíritu intercultural crítico y desde una visión reconstruccionista de la función social de la escuela, aporte elementos actualizados y novedosos en materia de formación del profesorado.

En primer lugar, hemos de señalar que, de acuerdo a nuestros análisis, y en sintonía con resultados de investigaciones previas en la materia, la formación inicial del profesorado debe incluir necesariamente espacios formativos que permitan a los estudiantes de pedagogía reconocer y utilizar, desde el punto de vista pedagógico-educativo, el bagaje cultural del alumnado y de sus comunidades de base. Esto no sólo como una forma de pensar la escuela como un contexto democrático en el cual la diversidad es valorada, sino fundamentalmente como una estrategia metodológica que permita establecer continuidades entre la cultura escolar y las culturas minoritarias de las cuales el alumnado forma parte. Aun cuando existen diferentes propuestas para avanzar en esta línea, el enfoque de *fondos de conocimiento*

engarza perfectamente con los desarrollos de nuestra línea argumentativa. De acuerdo a los planteamientos de este enfoque (Möll *et al.*, 1992; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Subero *et al.*, 2015), todas las familias han ido desarrollando, acumulando y sistematizando, de manera histórica, conocimientos y saberes en diversos ámbitos —laborales, recreativos, comunitarios— que les permiten adaptarse eficientemente al contexto sociocultural del que forman parte. Habitualmente estos fondos de conocimiento entran en tensión con los saberes oficiales de la cultura escolar, por lo que son descartados y apartados de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desafío actual de los programas de formación inicial radica en cuestionar explicaciones basadas en teorías del déficit cultural y ubicar los fondos de conocimiento de los estudiantes como un recurso y patrimonio de un alto valor pedagógico. A través del desarrollo de entrevistas etnográficas a las familias (González *et al.*, 2005), los futuros profesores pueden documentar, y posteriormente utilizar estos fondos de conocimiento como puentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales. A modo de ejemplo, en un inadvertido paseo en bote en el lago Pirihueico en el sur de Chile descubrimos que Alejandro, remero de 16 años y estudiante del liceo de aquella localidad, tenía una innegable experticia relativa a las condiciones climatológicas de la zona, a los materiales de construcción de las embarcaciones y a los diferentes instrumentos de pesca, así como conocimientos en torno a la alimentación de los peces y a la flora y fauna del lugar, entre otros. Todos esos conocimientos los había ido capitalizando mediante su participación en prácticas familiares y comunitarias a través de generaciones, y sin embargo no tenían ningún valor dentro de las diferentes asignaturas y materias impartidas en su establecimiento educacional. Establecer continuidades entre los saberes escolares y los saberes culturales es un desafío de los futuros

profesores que permitirá, sin lugar a dudas, que el alumnado pueda otorgar una mayor significatividad y relevancia a las experiencias educativas en las que participa en la escuela. Por el contrario, sostener experiencias educativas cuyo sentido y significado no sea compartido por el alumnado contribuirá a restar valor y adherencia a dichas experiencias.

En segundo lugar, resulta necesario que dentro de la formación inicial se fortalezca la premisa que sostiene que los climas de aula son un factor explicativo de primer orden del éxito escolar (Lazar, 2013). Si bien es un hecho que los programas de estudio de las carreras de pedagogía privilegian el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas a las especialidades (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, entre otras), resulta necesario que estos programas otorguen la misma relevancia al desarrollo de competencias para programar experiencias educativas que no sólo favorezcan los aprendizajes, instrumentales, sino que además se constituyan en instancias de socialización que vehiculicen valores como la justicia, la igualdad, la valoración de la diversidad y la inclusión social (Sleeter, 2014). Aunque la diversidad de orígenes, lenguas, costumbres y visiones de mundo plantea nuevas complejidades para la convivencia y la cohesión en las escuelas, también ofrece nuevas oportunidades y nuevos ámbitos de aprendizaje. Esta línea la formación inicial está llamada a reconocer el valor pedagógico y el carácter formativo de las diferencias, y a hacer de las aulas espacios socioculturales al servicio del desarrollo de disposiciones personales respetuosas, justas y reivindicativas de la diversidad (Soriano, 2007). Ahora bien, esto supone organizar adecuadamente los encuentros y formas de agrupamiento de los estudiantes de manera que contribuyan a tales fines y no terminen por reforzar las situaciones de discriminación, exclusión y/o desigualdad de determinados estudiantes. Ello supone, por tanto, una sólida formación inicial en temas de didáctica y metodologías de

aprendizaje grupal. Los proyectos de innovación educativa inspirados en el modelo Quinta Dimensión (Cole, 2006; Luque y Lalueza, 2013; Lamas y Lalueza, 2012) son un buen referente de espacios formativos en los que, a través de la inmersión en comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje colaborativo de grupos heterogéneos, los futuros profesores conocen de primera fuente experiencias escolares que, sin descuidar la apropiación de los aprendizajes instrumentales esenciales —lectoescritura y alfabetización digital—, permitan que los estudiantes pongan en juego nuevas competencias basadas en la apertura y el intercambio, así como la participación en condiciones de simetría y equidad cultural (Lalueza *et al.*, 2009).

Finalmente, es importante que las experiencias de formación inicial incluyan la preparación en el desarrollo de procesos educativos que permitan la participación de todo el alumnado para evitar, ya sea a través de los contenidos, de las metodologías o de las evaluaciones, que la escuela se constituya en un espacio de reproducción de la exclusión social (Zeichner, 2010). Un primer paso en el rediseño de la formación inicial requiere que, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas concretas para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, se abran espacios de discusión teórica que posibiliten a los futuros docentes comprender sus propias nociones de inclusión. Esto con el propósito de construir principios explicativos alternativos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela (Infante, 2010). De manera complementaria, los futuros profesores requieren fortalecer sus competencias en el desarrollo de estrategias que les permitan tomar decisiones curriculares y metodológicas que respondan a la diversidad de los estudiantes mediante nuevas formas de planificación, la diversificación de las actividades, así como el ajuste del grado y tipo de ayudas entregadas (Durán y Giné, 2011). A la luz de

las situaciones de aislamiento y pasividad de ciertos estudiantes descritas en nuestras notas de campo, pero asumiendo, no obstante, que una participación plena requiere una explicación multidimensional (Lave y Wenger, 1991), es posible plantear que un requisito básico para que exista participación es que las situaciones de aprendizaje planteadas lo permitan, de tal modo que mientras más diversificada sea la oferta de actividades, mayor será la probabilidad de que cada uno de los estudiantes encuentre o reciba un espacio educativo a la medida de sus necesidades (Onrubia, 2002). Enseñar a los futuros profesores a crear zonas de desarrollo próximo para sus estudiantes, a determinar las ayudas necesarias a cada situación y a aprender a leer los indicadores que se expresan en sus actuaciones, se constituye en una competencia central para garantizar la participación y desarrollar el sentido de pertenencia de todos los estudiantes. A modo de ejemplo, analizar y discutir reflexivamente el *Índice de inclusión* (Booth y Ainscow, 2000), principalmente su tercera dimensión correspondiente a prácticas inclusivas, puede ser una forma de trabajar articuladamente con los futuros profesores tanto la revisión conceptual como los componentes técnico-pedagógicos de una educación comprensiva, asertiva con la diversidad e incluyente con todo el alumando. Asimismo, la literatura sobre investigación acción participativa con jóvenes en ámbitos educativos, sugiere que el desarrollo de procesos formativos inclusivos se vería fortalecido a través de una formación inicial que prepare a los futuros profesores para facilitar procesos participativos de evaluación y diseño del currículo y su aplicación en el aula por parte de los mismos estudiantes y sus comunidades (Zeller-Berkman *et al.*, 2015).

Para finalizar, y asumiendo, como se ha advertido anteriormente, que los resultados presentados no pueden ni deben ser generalizados a otros contextos escolares de manera lineal y directa, estamos convencidos de que lo expuesto en este trabajo contribuye a mantener

viva la preocupación por los procesos de escolarización en contextos educativos multiculturales y la necesidad de aumentar el intercambio y debate académico en torno a la necesidad de repensar las formas en que la diversidad es gestionada al interior de las aulas y sus efectos en la escolarización de alumnado inmigrante y perteneciente a minorías culturales. En un

escenario internacional caracterizado por importantes cambios en la organización del trabajo académico (Fardella *et al.*, 2015), con una tendencia a equiparar calidad con productividad, el desafío de desarrollar investigaciones educativas que contribuyan a mejorar la experiencia educativa de sus participantes se constituye en un reto irrenunciable.

## REFERENCIAS

- ABAJO, José y Silvia Carrasco (2011), "La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu", *Recerca*, vol. 11, pp. 71-92.
- AINSCOW, Mel (2012), "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 39-49.
- Ayuntamiento de Barcelona (2010), *Pla Barcelona Interculturalitat*, Departament d'educació, en: [http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/es/PlaBCNInterculturalitatCast130510\\_es.pdf](http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/es/PlaBCNInterculturalitatCast130510_es.pdf) (consulta: 11 de abril de 2016).
- BANKS, James (2009), "Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations", *Multicultural Education Review*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-28.
- BESALÚ, Xavier (2010), "Formar ciutadans i ciutadanes per a una catalunya plural, lliure, desacomplexada i justa", *Via. Valors, Idees, Actituds*, vol. 13, pp. 119-132.
- BESALÚ, Xavier e Ignasi Vila (2007), *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE.
- BRONFENBRENNER, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- CACHÓN, Lorenzo (2002), "La formación de la España inmigrante: mercado y ciudadanía", *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 97, pp. 95-126.
- CARRASCO, Silvia, Jordi Pámies y Laia Narciso (2012), "A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1, pp. 105-122.
- COLE, Michael (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- COLE, Michael (2006), *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*, Nueva York, Russell Sage Foundation.
- CONNELL, Raewyn (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- DIETZ, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DURÁN, David y Climent Giné (2011), "La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 153-170.
- ESTEBAN-GUITART, Moisés y Xavier Saubich (2013), "La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad", *Teoría de la Educación*, vol. 25, núm. 2, pp. 189-211.
- ESSOMBA, Miquel (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- ESSOMBA, Miquel (2008), *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Barcelona, Graó.
- ESSOMBA, Miquel (2012), "Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión", *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 137-148.
- FARDELLA, Carla, Vicente Sisto y Felipe Jiménez (2015), "Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual", *Universitas Psychologica*, vol. 14, núm. 5, pp. 1625-1636.
- FLICK, Urie (2002), *An Introduction to Qualitative Research*, Londres, SAGE.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- GONZÁLEZ, Norma, Luis Möll y Kathy Amanti (2005), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- GUTIÉRREZ, Kris (2008), "Developing a Sociocultural Literacy in the Third Space", *Reading Research Quarterly*, vol. 43, núm. 2, pp. 148-164.



- INFANTE, Marta (2010), "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 287-297.
- JEFFERSON, Gail (1984), "On Stepwise Transition from Talk about a Trouble to Inappropriately Next-Positioned Matters", en Maxwell Atkinson y John Heritage (eds.), *Structures of Social Interaction*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 191-222.
- JENKS, Charles, James Lee y Barry Kanpol (2001), "Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical frameworks and models for teaching", *The Urban Review*, vol. 33, núm. 2, pp. 87-105.
- JIMÉNEZ, Felipe (2012), "Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural", *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 12-34.
- JIMÉNEZ, Felipe (2014), "Modelos de gestión de la diversidad para la escolarización de alumando inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 409-426.
- JIMÉNEZ, Felipe y Carla Fardella (2015), "Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 419-441.
- LALUEZA, José, Isabel Crespo y María Luque (2009), "El projecte Shere Rom: espais educatius d'us de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari", *Barcelona Societat*, vol. 16, pp. 129-136.
- LAMAS, Macarena (2014), *Innovación escolar: un análisis histórico-cultural y sistémico de cambio*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- LAMAS, Macarena y José Lalueza (2012), "Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social", *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 177-191.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate peripherals participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- LAZAR, Althier (2013), "Degrees toward Social Justice Teaching: Examining the dispositions of three urban early-career teachers", *The Urban Review*, vol. 45, núm. 5, pp. 701-727.
- LEIVA, José (2009), "Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural", *Educación y Diversidad*, vol. 3, pp. 107-149.
- LUQUE, María y José Lalueza (2013), "Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones", *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 403-440.
- MÖLL, Luis, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141.
- MUÑOZ, Juan y Miguel Sahagún (2015), "Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7: manual de uso". DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4837.6405>
- OECD (2013), *PISA 2012 results. Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed*, vol. II, OECD Publishing.
- OGBU, John (1994), "From Cultural Differences to Differences in Cultural Frame of Reference", en Patricia Greenfield y Rodney Cocking (coords.), *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 365-391.
- OGBU, John (2005), "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en Ángel Díaz de Rada, Honorio Velasco y Francisco García Castaño (coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, pp. 145-174.
- ONRUBIA, José (2002), "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en César Cöll, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (eds.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, pp. 101-123.
- OREALC/UNESCO (2005a), *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago, OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2005b), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*, Santiago, OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2009), *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago, OREALC/UNESCO.
- PERRENOUD, Phillippe (1998), "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos", *Educar*, núm. 22-23, pp. 11-34.
- SERRA, Carles (2004), "Etnografía escolar, etnografía de la educación", *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 165-176.
- SLEETER, Christine y Carl Grant (2009), *Making Choices for Multicultural Education: Five approaches to race, class and gender*, Hoboken, Wiley.
- SLEETER, Christine (2014), "Multiculturalism and Education for Citizenship in a Context of Neoliberalism", *Intercultural Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 85-94.
- SLEETER, Christine, Carmen Montecinos y Felipe Jiménez (2016), "Preparing Teachers for Social Justice in the Context of Education Policies that Deepen Class Segregation in Schools: The case of Chile", en Jo Lampert y Bruce

- Burnett (eds.), *Teacher Education for High Poverty Schools*, Nueva York, Springer Book Series, pp. 171-191.
- SORIANO, Encarnación (2007), "Convivir entre culturas. Un compromiso educativo", en Encarnación Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, Madrid, La Muralla, pp. 99-125.
- SUBERO, David, Ignasi Vila y Moisés Esteban-Guitart (2015), "Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing culturally responsive Pedagogy for social justice", *International Journal of Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, pp. 33-53.
- VÁZQUEZ, Ana e Isabel Martínez (1996), *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- WEINSTEIN, Carol, Sandra Tomlinson-Clarke y Mary Curran (2004), "Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management", *Journal of Teacher Education*, vol. 55, núm. 1, pp. 25-38.
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ZEICHNER, Kenneth (2010), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.
- ZELLER-Berkman, Sarah, Carolina Muñoz-Proto y María Torre (2015), "A Youth Development Approach to Evaluation: Critical participatory action research", *Afterschool Matters*, vol. 22, pp. 24-31.

# Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje

REBECA BERRIDI RAMÍREZ\* | JOSÉ I. MARTÍNEZ GUERRERO\*\*

Los objetivos del estudio se centraron en identificar estrategias de aprendizaje autorregulado y analizar su relación con el desempeño escolar de estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje. El diseño y construcción de la escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales siguió procedimientos psicométricos sistemáticos que permitieron contar con índices de confiabilidad y validez satisfactorios. La estructura del instrumento incluye cuatro dimensiones: I) estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje ( $\alpha$ . 86); II) atribuciones motivacionales en contextos virtuales ( $\alpha$ . 82); III) trabajo colaborativo con compañeros ( $\alpha$ . 83); y IV) apoyo del asesor en las tareas ( $\alpha$ . 80). El modelo de medida se verificó por medio de análisis factorial confirmatorio con índices de ajuste. La identificación de ciertas estrategias de autorregulación como control, planeación y atribución motivacional, así como el grado de relación con el desempeño escolar de los estudiantes, ofrece información acerca de algunos factores de éxito en contextos de aprendizaje virtual.

*The aims of this study were focused on identifying self-regulated learning strategies and analyzing their relationship with educational performance of students in virtual learning environments. The design and construction of the self-regulated learning scale in virtual contexts followed systematic psychometric procedures that ensured the creation of satisfactory reliability and validity indexes. The structure of the tool includes four dimensions: I) strategies of planning and control in virtual learning contexts ( $\alpha$ . 86); II) motivational attributions in virtual contexts ( $\alpha$ . 82); III) collaborative work with colleagues ( $\alpha$ . 83); and IV) support of the advisor in tasks ( $\alpha$ . 80). The measurement model was verified by means of confirmatory factor analysis with adjustment indexes. The identification of certain self-regulation strategies such as control, planning and motivational attribution, as well as the degree of relationship with students' school performance, provides information about some success factors in virtual learning contexts.*

## Palabras clave

Autorregulación  
Ambientes virtuales  
Educación  
Estrategias de aprendizaje  
Desempeño escolar

## Keywords

Self-regulation  
Virtual environments  
Education  
Learning strategies  
School performance

Recepción: 6 de febrero de 2016 | Aceptación: 26 de abril de 2016

\* Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (México). Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: factores psicosociales en el desempeño escolar; desarrollo de escalas para la evaluación de procesos psicológicos. Publicación reciente: (2015, en coautoría con J. Martínez-Guerrero y B. García), "Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 1, pp. 116-129. CE: rebeber@yahoo.es

\*\* Profesor titular tiempo completo definitivo de la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España). Líneas de investigación: factores de riesgo de problemas psicológicos; desarrollo de modelos de medición y escalas para evaluar procesos psicológicos. Publicación reciente: (2014), "La medición en la evaluación educativa", en A. Salazar P., W. Pool C. y A. Durán P. (comps.), *Evaluación educativa en la mejora continua de la educación*, Mérida, SEGEY, pp. 89-93. CE: josemarg@unam.mx

## INTRODUCCIÓN

La incorporación de nuevas tecnologías en ambientes educativos y su implicación en la enseñanza y en el aprendizaje han generado diferentes líneas de investigación; una de ellas versa sobre las habilidades de orden cognoscitivo-motivacional que los estudiantes utilizan en ambientes virtuales para lograr metas de aprendizaje.

Diferentes estudios señalan que, en ambientes educativos con hipermedios, la autorregulación del aprendizaje constituye un mediador potencial del aprendizaje para alcanzar desempeños de calidad (Azevedo, 2005; Lajoie y Azevedo, 2006; Lynch y Dembo, 2004; Matuga, 2009). A partir de este tipo de señalamientos, algunos teóricos afirman la necesidad de identificar y evaluar la eficacia de varios procesos particulares de aprendizaje autorregulado (Winters *et al.*, 2008), y han puesto en evidencia la necesidad de investigar de qué modo ciertos atributos de autorregulación contribuyen al rendimiento académico en diferentes tipos de educación en línea (Lynch y Dembo, 2004).

Al respecto se argumenta que la autorregulación es un proceso clave en el aprendizaje en línea, y que al fomentarlo se propicia que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje (Dembo *et al.*, 2006; Lynch y Dembo, 2004). Ally (2004) señala que la autorregulación es un prerrequisito para el aprendizaje a distancia, dado que en los ambientes computarizados el individuo requiere ser más independiente. De ahí se podría deducir que se requiere de un mayor y mejor uso de estrategias de autorregulación cuando el aprendizaje es a distancia, en comparación con ambientes en los que los estudiantes cuentan con apoyo de tipo presencial.

El presente estudio plantea la importancia de evaluar diferentes dimensiones de aprendizaje autorregulado que permitan detectar estrategias particulares de autorregulación en estudiantes de educación a distancia. Dado que en

la literatura en español no se identificó algún instrumento que midiera estrategias de aprendizaje autorregulado situadas en contextos de aprendizaje mediados por la computadora, el primer objetivo fue construir una escala de autorreporte que evaluara el aprendizaje autorregulado en ambientes educativos virtuales.

Un segundo propósito del estudio es analizar si el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje se relaciona con el desempeño escolar de los estudiantes en educación a distancia. El indicador de desempeño escolar que se tomó en cuenta fue el promedio general de calificaciones registrado en la plataforma de un programa educativo de educación media superior.

En el siguiente apartado se presenta una revisión del constructo de autorregulación de aprendizaje, así como sus principales modelos y diferentes estudios cuyos objetivos se centran en el análisis de la autorregulación del aprendizaje en contextos virtuales.

## APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Como se sabe, el término de aprendizaje autorregulado emerge de los ambientes académicos y se refiere exclusivamente al aprendizaje escolar. Este concepto fue propuesto por Zimmerman (1989), quien lo define como el grado en el que los estudiantes participan a nivel metacognoscitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje; es decir, el estudiante genera pensamientos, sentimientos y acciones que permiten cumplir con las metas de estudio que ellos mismos se plantean (Zimmerman, 2001). Este autor explica que desde diferentes puntos de vista teóricos se podrían agregar elementos a esta definición básica, pero que la mayoría de los especialistas asume la motivación, la metacognición y la acción del sujeto como la base del proceso autodirectivo del aprendizaje autorregulado.

El aprendizaje autorregulado, entonces, hace referencia a una concepción del aprendi-

zaje centrado en los componentes cognoscitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados en cuanto a su rendimiento académico, teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales (Zeidner *et al.*, 2000).

Entre los diferentes modelos teóricos de aprendizaje autorregulado están el de Winne y colaboradores (Winne, 2001); el de Zimmerman y colaboradores (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988; Zimmerman, 2000) y el modelo de Pintrich (García y Pintrich, 1996; Pintrich, 1989, 2000), entre otros enfoques recientes. Se considera que estos modelos son los que han tenido mayor desarrollo, evidencia empírica y aplicaciones en el ámbito académico, por lo que a continuación se presenta una breve descripción de estas aproximaciones.

De acuerdo con Winne y Hadwin (1998), el aprendizaje autorregulado es una parte inherente del aprendizaje y se define como un comportamiento metacognoscitivamente guiado que permite a los estudiantes regular el uso de tácticas y estrategias cognoscitivas para afrontar la tarea. Winne (2001) señala que el núcleo central del aprendizaje autorregulado está conformando por el monitoreo y el control metacognoscitivo. Este modelo propone cuatro etapas:

Fase 1. *Definición de la tarea*: los estudiantes desarrollan un modelo de la tarea, interpretando las condiciones de la misma y sus requerimientos cognoscitivos.

Fase 2. *Planteamiento de metas*: los aprendices establecen metas de acuerdo con el modelo de la tarea y seleccionan las tácticas de estudio y estrategias de aprendizaje que pueden contribuir al logro de esas metas.

Fase 3. *Actuación*: los estudiantes se comprometen con el aprendizaje, las tácticas y estrategias elegidas, y crean una actualización provisional acerca de sus conocimientos y creencias.

Fase 4. *Adaptación*: en esta etapa se afinan las estrategias para la tarea que se está realizando y se ajustan las estrategias generales de estudio para alcanzar las metas.

El modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich se fundamenta en un marco teórico con una perspectiva socio-cognoscitiva, y tiene el objetivo de clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado. El trabajo de Pintrich sobre autorregulación se caracteriza por la integración de constructos motivacionales en la autorregulación del aprendizaje (García y Pintrich, 1996; Pintrich, 1989, 2000; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Pintrich *et al.*, 1994).

Pintrich (2000) señala en su modelo que el aprendizaje autorregulado se realiza en cuatro etapas: premeditación, monitoreo, control y reacción-reflexión. Asigna a cada una de las fases detectadas del proceso autorregulatorio reacciones en áreas como la cognición, la motivación/afecto, la conducta y el contexto. En cada una de estas fases ocurre un conjunto de eventos cognitivos del estudiante (planteamiento de metas, adopción de estrategias, juicios); en la motivación (juicios de autoeficacia, reacciones emocionales); en la conducta (planeación, manejo de esfuerzos, elección); y en el contexto (preparación y cambios en las condiciones del contexto).

El tercer modelo es el de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman. En él la autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz y que ocurre en tres fases principales, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2000). Todos estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no sólo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos que deben realizarse debido a las fluctuaciones

en los componentes personal, conductual y contextual. La autorregulación del aprendizaje se conceptualiza como un proceso en el que participan pensamientos, sentimientos autogenerados y acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente para el cumplimiento de metas personales.

Las tres fases principales a las que hace referencia Zimmerman son: 1) fase previa; 2) fase de realización; y 3) fase de autorreflexión. La fase previa del modelo cíclico de autorregulación se caracteriza por cuatro aspectos o creencias: el *establecimiento de objetivos* permite concretar la intención de los alumnos para alcanzar determinados resultados de aprendizaje. La *planificación estratégica* consiste en la selección, por parte del alumno, de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que le permitan alcanzar los objetivos diseñados (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992). Estas dos estrategias (el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica) están afectadas por diversas *creencias personales*, tales como la percepción de autoeficacia, el tipo de objetivos escolares o el valor atribuido a los trabajos escolares. La última variable, denominada *interés intrínseco en la tarea*, es característica del comportamiento de los alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangibles (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

La fase de realización (o de control volitivo), incluye los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje, y que optimizan su realización escolar. Uno de éstos es la focalización de la atención, entendida como la necesidad de los alumnos de proteger su intención de aprender de los distractores que compiten con la tarea concreta de aprendizaje. Pintrich y Zusho (2002) reportan que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a múltiples distractores presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias. La automonitorización aporta información

sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia, como calificaciones u objetivos escolares, éxito escolar de compañeros, etc. (Winne, 1995).

La autorreflexión, que es la tercera fase, comprende procesos tales como: juicios personales (autoevaluación y atribución causal), y reacciones de satisfacción, adaptativas o reflexivas. La autoevaluación de los resultados escolares es normalmente uno de los procesos autorreflexivos iniciales, e implica la comparación de la información monitoreada con algún objetivo educativo concreto. Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en la autorreflexión, ya que las atribuciones de los fracasos escolares, y una competencia cognoscitiva deprimida, pueden traer consigo reacciones negativas y falta de compromiso en el trabajo académico (Zimmerman y Kitsantas, 1997). Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo. Las atribuciones causales enfocadas en la estrategia de aprendizaje ayudan también a los alumnos a identificar la(s) fuente(s) de sus errores y a reorganizar el perfil estratégico de su aprendizaje. Por último, las reacciones o autorreacciones favorables promueven creencias positivas acerca de uno mismo como estudiante, incrementan su percepción de autoeficacia, promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés intrínseco en las tareas escolares. Las autorreacciones también asumen la forma de respuestas defensivas o adaptativas al aprendizaje (Núñez *et al.*, 2006).

El aumento de satisfacción personal en el logro de aprendizajes incrementa la motivación; de la misma manera que el descenso de ésta en la tarea mina los esfuerzos por seguir aprendiendo (Schunk, 2001). Los procesos de autorregulación son cíclicos y por ello estas fases tienden a facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo (Zimmerman, 2002).

Zimmerman (2001) y Pintrich (2000) identificaron acepciones comunes entre los dife-

rentes modelos de aprendizaje autorregulado que se encuentran en la literatura: en primer lugar, la mayoría de los modelos asumen que los aprendices son activos en la construcción de sus propios significados y metas, y que se ven influenciados por varios factores del ambiente y de su propio sistema cognoscitivo. En segundo lugar, los individuos son capaces de monitorear y controlar aspectos cognoscitivos, motivacionales, conductuales y contextuales del aprendizaje. En tercer lugar, la regulación puede ser impulsada o facilitada por factores intraindividuales (biológicos y de desarrollo, por ejemplo), así como por influencias extraindividuales ubicadas en el contexto. En cuarto lugar, los modelos de aprendizaje autorregulado destacan la capacidad del individuo para fijar metas de aprendizaje, y es contra estas metas que se monitorea el aprendizaje mediante procesos de control influenciados por los resultados de la evaluación. Finalmente, Pintrich (2000) y Zimmerman (2001) posicionan al aprendizaje autorregulado como un mediador entre influencias personales y contextuales y el desempeño de aprendizaje real.

También Peñalosa y Castañeda (2009) señalan que esos modelos presentan ciertas diferencias en las esquematizaciones de los procesos, pero todos coinciden al proponer que el aprendizaje autorregulado implica: a) la ejecución de estrategias que permitan la construcción de conocimiento; b) el planteamiento de metas; c) el monitoreo del desempeño; d) la regulación del desempeño con base en el contraste entre el planteamiento de metas, la ejecución de estrategias y los resultados obtenidos; y e) la motivación y la metamotivación que conducen al estudiante a conocer sus creencias de autoeficacia, locus de control o contingencias externas/internas.

## APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN AMBIENTES VIRTUALES

El hecho de señalar en la literatura a la autorregulación como un mediador potencial y

clave en ambientes virtuales de aprendizaje hace evidente la necesidad de investigar los procesos particulares de aprendizaje autorregulado (Winters *et al.*, 2008), y de analizar cómo la autorregulación contribuye al rendimiento en diferentes tipos y modalidades de educación a distancia (Lynch y Dembo, 2004).

Una línea particular de estudio sobre esta problemática se centra en comprender qué factores determinan el éxito o el fracaso de los estudiantes en ambientes de aprendizaje apoyados por computadora (*computer-based learning environments* - CBLE); esta línea comprende investigaciones que apuntan la importancia de los procesos de autorregulación del aprendizaje (Azevedo, 2005; Lajoie y Azevedo, 2006). Winters *et al.* (2008) realizaron un estado del arte de investigaciones empíricas en las cuales el constructo de interés principal hubiera sido el aprendizaje autorregulado en estudiantes que participan en cursos diseñados en ambientes de aprendizaje apoyados por computadora. Una de sus líneas de análisis se enfoca en las características del aprendizaje y de las tareas relacionadas con el aprendizaje autorregulado. Al respecto, varios de estos estudios concluyen que ciertos procesos y/o estrategias de aprendizaje autorregulado muestran asociaciones consistentes con el logro académico y, por lo tanto, son considerados efectivos para el aprendizaje con un hipermedio. Por ejemplo, Azevedo *et al.* (2004) compararon a estudiantes que hicieron grandes avances en la comprensión conceptual durante la tarea, con aquellos que obtuvieron poco o ningún avance, y encontraron que una alta proporción de estudiantes que obtuvieron grandes ganancias realizaban actividades de planeación, previsión y estrategias de aprendizaje tales como síntesis y formulación de inferencias. En un estudio similar, Greene y Azevedo (2007) encontraron que estudiantes de nivel secundaria con mejoras cualitativas importantes en la comprensión conceptual, activaban habilidades estratégicas como la coordinación de fuentes de información,

realizaban inferencias y manifestaban sentimientos de saber o conocer y, en menor medida, procesos estratégicos como el control del contexto (identificación de la dificultad de la tarea y de las características del ambiente).

Whipp y Chiarelli (2004) proporcionan pruebas sobre la adaptación de estrategias tradicionales de autorregulación del aprendizaje con estudiantes de posgrado en un curso basado en la web; para ello analizaron las entrevistas realizadas con seis estudiantes y su instructor. Estos autores encontraron que los estudiantes utilizan estrategias de autorregulación del aprendizaje adaptadas al contexto (uso de recursos hipermedia o en línea, participación en debates asíncronos con compañeros y maestros). Además, los estudiantes expresaron creencias sobre autoeficacia, orientación de metas e interés durante las entrevistas. Los resultados de este tipo de estudios proporcionan —como lo explican los autores— un apoyo para los constructos claves del modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2001).

Un estudio más reciente, conducido por Barnard *et al.* (2010), identificó un espectro de cinco perfiles en el aprendizaje autorregulado, con base en seis dimensiones: estructuración del ambiente, establecimiento de metas, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda, estrategias de trabajo y autoevaluación del cuestionario “aprendizaje autorregulado en línea” (*online self-regulated learning in the online learning environment - OLSQ*). Al primer perfil pertenecían individuos con bajos o nulos niveles de habilidades autorregulatorias de aprendizaje; en el otro lado del espectro los investigadores situaron a los individuos que consideraron como los súper autorregulados, es decir, aquéllos que tenían niveles altos en todas las escalas. El quinto perfil se distingue por niveles moderadamente altos en estrategias de autorregulación del aprendizaje. Posteriormente, analizaron la asociación entre los perfiles de aprendizaje autorregulado y el promedio general del desempeño de los

estudiantes. Los resultados indicaron diferencias significativas en el desempeño académico entre los perfiles con niveles altos en habilidades autorregulatorias (perfiles cuatro y cinco) que tuvieron los más altos promedios de desempeño, y los alumnos con perfiles mínimos o desorganizados en habilidades autorregulatorias (perfiles uno y dos), cuyos desempeños académicos fueron pobres. Al examinar los puntajes en las subescalas de las estrategias o habilidades de autorregulación, los autores afirmaron que los individuos no sólo difieren en la cantidad o niveles de autorregulación, sino también en la forma (Barnard *et al.*, 2009).

Barnard *et al.* (2008) analizaron distintas variables del estudio: percepción de comunicación, colaboración, autorregulación del aprendizaje en línea y desempeño escolar en estudiantes a distancia. Los resultados (análisis de trayectoria) indicaron que la autorregulación del aprendizaje en línea puede ser considerado un mediador positivo entre la percepción de comunicación y colaboración y el desempeño escolar (medido por promedio de calificaciones). Precisan que las habilidades autorregulatorias de aprendizaje se asocian débilmente con mejores desempeños académicos, pero que constituyen mediadores y contribuyen de manera positiva en la relación entre las percepciones de comunicación y colaboración de los estudiantes en línea, y su desempeño académico. Los autores sugieren que los estudiantes primero deben tener una percepción positiva de la comunicación y colaboración en línea para entonces desplegar conductas autorregulatorias, las cuales propician altos desempeños académicos.

Con respecto a la capacidad de gestionar eficazmente el tiempo de aprendizaje, entendido como un indicador de autorregulación, Palloff y Pratt (1999) señalan que la interacción en un curso basado en la web puede requerir de dos a tres veces la cantidad de tiempo que se invierte en un curso presencial. Roblyer (1999) observó que los estudiantes que tienen dificultades de manejo del tiempo son



más propensos a conseguir un menor éxito en un curso a distancia, o a abandonarlo por completo.

Por otro lado, desde una perspectiva socio-cognoscitiva, Winters *et al.* (2008) analizan dos estudios que investigan la autoeficacia de los estudiantes para el aprendizaje autorregulado, y definen este constructo como la percepción de los estudiantes de su habilidad para el auto-monitoreo, autoevaluación, el establecimiento de metas y planes, autoconsecuencias (*self-consequences*) y reestructuración de su ambiente. En el estudio de Joo *et al.* (2000) se reporta que la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado está positivamente relacionada con la autoeficacia académica, el autorreporte de uso de estrategias y la eficacia en Internet en un ambiente de aprendizaje en web.

Los resultados de las investigaciones citadas apuntan, en general, que las habilidades o estrategias de autorregulación del aprendizaje constituyen un factor central que contribuye al éxito en ambientes virtuales de aprendizaje; sin embargo, algunos autores como Winters *et al.* (2008) y Barnard *et al.* (2010) señalan que es necesario identificar la eficacia de varios procesos particulares del aprendizaje autorregulado, de acuerdo con la modalidad de los ambientes de aprendizaje con hipermedios; y, por otro lado, Barnard *et al.* (2008) resaltan la necesidad de reexaminar el papel de mediador del aprendizaje autorregulado para su validación. Además de los retos teóricos y metodológicos que motivan continuar en esta línea de investigación, en México han proliferado los programas educativos en línea, debido a la gran demanda de la población estudiantil, en particular en el nivel de educación media superior; es por ello que la información que ofrece este tipo de estudios cobra especial relevancia para mejorar esta modalidad de aprendizaje.

## MÉTODO

En este estudio se desarrollaron dos fases:

- i. Construcción y validación de contenido de la escala de medición.
- ii. Identificación de las propiedades psicométricas del instrumento.

### *Fase I. Construcción y validación de contenido de la escala de medición*

#### 1. Construcción del banco de reactivos

Se consideró el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2001) como base teórica para la construcción del instrumento de medición; esto debido al énfasis que dicho modelo hace del componente contextual y de sus implicaciones en los demás procesos autorregulatorios, lo que se estima importante para ambientes virtuales de aprendizaje. A partir de este modelo se construyó una matriz de indicadores correspondientes a los procesos de cada una de las fases de la autorregulación y de los componentes personal, conductual y contextual.

#### 2. Validación de contenido por jueces expertos

El banco de reactivos derivado de la matriz se sometió a un proceso de validación de contenido por seis jueces expertos en la temática de aprendizaje autorregulado. Los jueces evaluaron la idoneidad de cada una de las afirmaciones en una escala de cero a cinco, donde cero indica un reactivo nada pertinente, y cinco un reactivo muy pertinente; se pidió a los jueces ubicar los reactivos en alguno de los componentes de la matriz. Además, los jueces señalaron observaciones a la escala en general.

### *Fase II. Identificación de las propiedades psicométricas del instrumento*

Posterior a la validación de contenido por jueces expertos, se realizó un estudio para evaluar las propiedades psicométricas de la escala, en las que se identifican dos tipos de análisis estadísticos:

1. Análisis descriptivos y de discriminación para la selección de los reactivos.
2. Análisis factoriales exploratorios y confirmatorios para comprobación de la dimensionalidad del constructo evaluado.

### *Muestra*

Participaron en el estudio 573 estudiantes cuya una media de edad es 30.7 con rangos de 15 a 66 años. Se conformó por un 59.1 por ciento de mujeres y 40.7 por ciento de hombres. Los estudiantes pertenecen a un programa de nivel medio superior de modalidad a distancia, coordinado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México. La muestra se seleccionó mediante un procedimiento intencional, no aleatorio.

### *Procedimiento*

La aplicación se realizó de manera presencial y voluntaria en seis sedes del bachillerato a distancia, donde los estudiantes presentan sus exámenes finales y realizan actividades relacionadas con sus cursos (revisión de materiales, realización de tareas o trabajos y asesorías).

## RESULTADOS

La validación de contenido se realizó mediante un procedimiento de selección de reactivos con base en los siguientes criterios: 1) porcentaje de acuerdo inter-jueces, que debía ser mayor a 85 por ciento; y 2) índice Kappa, que debía ubicarse en las categorías de moderado a bueno (entre .40 y .75) y en la categoría excelente (entre .75 y 1) (Fleiss, 1981).

Para ubicar los reactivos en alguno de los componentes (personal, conductual o contextual) se utilizó el método de consenso; cuando no se logró, se conservó el reactivo en el componente en el que se ubicaba antes de la evaluación. Este procedimiento permitió fortalecer la validez de contenido de la escala para su primera aplicación.

En una primera exploración de los indicadores psicométricos se analizaron medias,

desviación estándar y diagramas de caja y bigote para hacer un diagnóstico de la distribución de los reactivos; para la selección final se estimaron los siguientes índices: correlación punto biserial (teoría clásica) y parámetro de discriminación con el modelo de dos parámetros (teoría de respuesta al ítem).

Criterios de selección de reactivos:

- significancia  $<.05$  en prueba  $t$ ,
- índices de correlación punto biserial  $>.20$ , y
- valores en el parámetro  $a <.34$  (Baker, 2001).

Los reactivos que obtuvieron buenos índices de discriminación fueron elegidos para evaluar la dimensionalidad del constructo, por medio del análisis factorial exploratorio; éste reflejó la formación de cuatro factores con autovalor mayor a 1 y con un mínimo de cuatro reactivos con carga factorial mayor a .40.

Para obtener la mejor solución teórica y estadística se corrieron diferentes análisis factoriales, forzando la solución a cuatro factores con rotaciones ortogonales y oblicuas. En el análisis factorial forzado de componentes principales se encontraron cuatro factores con rotación Varimax. Este análisis reflejó la mejor claridad teórica y estadística; los criterios estadísticos establecidos fueron: valor propio mayor a 1, carga factorial mayor a .400 y que el factor se conformara por lo menos de cuatro reactivos. Las dimensiones del constructo son teóricamente más claras y los reactivos aluden a la dimensión del constructo. Se obtuvo un índice Alpha total de .88, y una estructura de cuatro factores:

- Factor I. Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje ( $\alpha$  .86);
- Factor II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales ( $\alpha$  .82);
- Factor III. Apoyo del asesor a la realización de la tarea ( $\alpha$  .83); y
- Factor IV. Trabajo colaborativo con los compañeros ( $\alpha$  .80).

La escala se conformó por 26 reactivos, con cinco opciones de respuesta tipo Likert: a) casi nunca (0-10 por ciento); b) pocas veces (20 a 30 por ciento); c) la mitad de las veces (40 a 60 por ciento); d) muchas veces (70-80 por ciento); e) casi siempre (90-100 por ciento).

Después de los análisis factoriales exploratorios, y con el objetivo de verificar la validez de constructo de la escala, se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC). En la preparación o el análisis de datos para el AFC se verificó la linealidad (las variables mostraron relaciones lineales), colinealidad (asegurar que las correlaciones entre las variables fueran  $< .80$ ) y normalidad (los índices de asimetría  $\leq 3$  y curtosis  $< 10$ ). Se eliminaron casos extremos y los valores perdidos fueron sustituidos por el

valor de la media correspondiente.

Se logró un ajuste aceptable del modelo de medida con cuatro factores con un total de 25 reactivos (Chi cuadrada ajustada = 3, índice de ajuste normado (*normal fit index* - NFI) = .833; índice relativo de ajuste (*relative fit index* - RFI) = .815; índice incremental de ajuste (*incremental fit index* - IFI) = .880; índice comparativo de ajuste (*comparative fit index* - CFI) = .880; y el índice de aproximación de la raíz de los cuadrados medios de error (*root mean square error of approximation* - RMSEA) = .064 (se ubica dentro del intervalo aceptable). El coeficiente de confiabilidad total es de .86. En la Tabla 1 se presentan los reactivos de cada una de las dimensiones, y sus pesos de regresión estandarizados.

Tabla 1. Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales

Factor I. Estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje	
Reactivos	Pesos de regresión estandarizados
Planifico mi tiempo para atender mis estudios en línea	.698
Respeto los horarios que establezco para estudiar en línea	.699
Estoy al corriente en mis tareas y trabajos	.677
Tengo un horario establecido para atender mis estudios en línea	.614
He adaptado mis estrategias de estudio para obtener mejores resultados en mis estudios en línea	.627
Preparo los materiales que necesito para estudiar en línea	.579
Estoy listo al inicio de cada curso	.622
Estoy comprometido en lo relacionado con mis estudios	.591
Sé cómo estudiar en línea	.511
Reviso los planes de trabajo de mis materias	.446
Factor II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales de aprendizaje	
Reactivos	Pesos de regresión estandarizados
Me gusta estudiar en un programa a distancia	.786
Estoy entusiasmado por estudiar a distancia	.745
Realizar estudios en línea es motivante	.743
Me siento competente estudiando en una modalidad a distancia	.648
Me entusiasma iniciar un nuevo módulo	.563
Factor III. Trabajo colaborativo con compañeros	
Reactivos	Pesos de regresión estandarizados
Contacto con mis compañeros para resolver dudas de mis trabajos	.802
Mantenerme en contacto con mis compañeros, me ayuda a llevar a cabo mis estudios	.751

**Tabla 1. Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales** (continuación)

Formo parte de un grupo de compañeros para apoyarnos en nuestros estudios	.727
Comparto con mis compañeros materiales de estudio	.721
Tengo una red de estudios de compañeros	.583
<b>Factor IV. Apoyo del asesor en la tarea</b>	
<b>Reactivos</b>	<b>Pesos de regresión estandarizados</b>
Consulta con mi asesor cuando tengo problemas con alguna tarea	.732
Consulta con mi asesor sobre dudas de mis trabajos	.731
Los resultados logrados en mis estudios se deben en gran parte a la supervisión de mi tutor y asesores	.581
La retroalimentación de mi asesor es realmente una guía en mi aprendizaje	.606
Mantenerme en contacto con mi asesor me ayuda a seguir el ritmo de trabajo	.684

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 presenta los índices de correlación producto-momento de Pearson; ahí se señalan las correlaciones con significancia menor a .05 en las dimensiones de autorregulación con el desempeño escolar de los estudiantes.

**Tabla 2. Correlaciones de las dimensiones de la escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de aprendizaje y desempeño escolar**

Aprendizaje autorregulado	Promedio de calificación
I. Planeación y control	.297**
II. Atribuciones motivacionales	.133**
III. Trabajo colaborativo con compañeros	.031
IV. Apoyo del asesor en la tarea	-.009

\*\* sig. 010

Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para la construcción de la escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de aprendizaje se siguió un procedimiento

sistemático que permitió obtener buenas características de validez y confiabilidad. La construcción del instrumento se basó en las fases, procesos y componentes del modelo de autorregulación de Zimmerman (2001), y se tomaron en cuenta situaciones de aprendizaje mediadas por la computadora. Su estructura refleja cuatro factores: factor I: estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje ( $\alpha=.85$ ); factor II: atribuciones motivacionales en contextos virtuales de aprendizaje ( $\alpha=.82$ ); factor III: trabajo colaborativo con compañeros ( $\alpha=.83$ ); y factor IV: apoyo del asesor a la tarea ( $\alpha=.80$ ). Su estructura se evaluó con AFC, con buenos índices de ajuste (Chi cuadrada ajustada=3.1, IFI=.880, CFI=.880). Las características psicométricas de la escala permiten evaluar con certeza las diferentes estrategias de autorregulación de aprendizaje identificadas.

La evaluación de la dimensionalidad de la escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de aprendizaje permite medir el uso diferenciado de estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes en ambientes virtuales. El primer factor que se refiere a estrategias de planeación y control se ubica en

la fase de planeación; representa, en el interior de la dimensión, estrategias de planeación y control de tiempo, horarios, materiales y establecimiento de objetivos y estrategias de autorregulación importantes en el aprendizaje virtual (Palloff y Pratt, 1999; Roblyer, 1999). La segunda dimensión sobre atribuciones motivacionales refiere al interés, entusiasmo y gusto por el aprendizaje en línea. Zimmerman y Martínez-Pons (1990) indican que estas características de comportamiento describen alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje. Las dos últimas dimensiones, sobre el trabajo que se realiza con compañeros y la supervisión por parte del asesor, corresponden a procesos de realización y monitoreo que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje y a optimizar su desempeño escolar (Schunk, 2001; Winne, 1995). Estos procesos de monitoreo se realizan con dos agentes del contexto: con el asesor, considerado un experto que contribuye a la motivación del aprendizaje; y con compañeros, con los cuales se fomenta el trabajo colaborativo y la comprensión compartida de determinados significados (Anderson, 2003; Coll *et al.*, 2008).

Los análisis de correlación de los factores indican que con las muestras estudiadas sólo se encontró relación significativa del desempeño escolar en dos dimensiones de autorregulación del aprendizaje: estrategias de planeación y control (.297,  $p < .010$ ), que se refiere en específico al manejo de tiempo, horarios, materiales y establecimiento de objetivos; y atribuciones motivacionales en contextos virtuales (.133,  $p < .010$ ), que denota interés, entusiasmo y el gusto por aprender en modalidad a distancia (Tabla 2).

La evaluación de la dimensionalidad de la escala aporta evidencia sobre lo que diferentes autores señalan acerca del papel de las habilidades autorregulatorias de aprendizaje como mediadoras para el logro académico (Castañeda, 2004; Miraño y Castejón, 2008; Valle *et al.*, 2004; Schunk y Zimmerman, 1998;

Zimmerman y Martínez-Pons, 1986); además de apoyar a identificar procesos particulares de aprendizaje asociados con el éxito en programas en línea, lo que algunos teóricos señalan como una necesidad para promover habilidades específicas que mejoren la educación a distancia (Barnard *et al.*, 2008; Barnard *et al.*, 2010; Lynch y Dembo, 2004; Winne, 2001).

Se reconoce que los índices de correlación entre habilidades autorregulatorias y desempeño escolar no son robustos, pero sí positivos y significativos, lo que da sustento a lo que sugieren Azevedo (2005), Lajoie y Azevedo (2006) y Winters *et al.* (2008) acerca de que un mediador está en los procesos de autorregulación de aprendizaje. También refuerza los resultados de Barnard *et al.* (2010), quienes identificaron diferencias significativas entre los desempeños académicos altos y bajos y las siguientes habilidades autorregulatorias de aprendizaje: estructuración del ambiente, establecimiento de metas, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda, estrategias de trabajo y autoevaluación. Se apoya con mayor precisión a lo que señalan Palloff y Pratt (1999) y Roblyer (1999) acerca de que el manejo del tiempo, además de ser un indicador de autorregulación del aprendizaje en línea, está asociado al éxito de los estudiantes en cursos a distancia. Otro de los factores de autorregulación medidos en este estudio: las estrategias de planeación y control en contextos virtuales, tienen mayor relación con el logro académico e incluyen estrategias sobre el manejo del tiempo y horarios de los estudiantes.

A la luz de los resultados obtenidos se plantean diversos cuestionamientos: uno es la necesidad de evaluar diferentes variables, tanto personales como contextuales, que puedan incidir en el éxito de los estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje; sin embargo, se plantea que es necesario seguir precisando qué estrategias de autorregulación de aprendizaje se asocian al logro académico en estos ambientes. Es importante tener presente la consideración de que el aprendizaje virtual no

se trata solamente de contar con habilidades o estrategias de autorregulación sino, como lo señaló Onrubia (2005), comprende diferentes elementos de la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas, conocimiento específico, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y establecimiento de metas, representaciones mutuas y expectativas; así como el efecto de las interacciones con los materiales de aprendizaje, con los asesores y compañeros.

La escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de aprendizaje muestra buenas propiedades psicométricas, por lo que constituye un instrumento que permite la

posibilidad de profundizar en la investigación sobre esta temática con mayor certeza; sin embargo, se considera la necesidad de mejora de la escala con la inclusión de viñetas de anclaje para construir una escala común de medida a diferentes posiciones de interpretación, en este caso de estrategias o procesos cognitivos. Las viñetas de anclaje describen conductas o estados psicológicos de manera objetiva y ubican las diferencias de interpretación de los encuestados (King y Wand, 2007). La metodología desarrollada por King *et al.* (2004) facilitaría el desarrollo de la siguiente fase de la escala y permitiría controlar el posible sesgo de deseabilidad social como todo instrumento de autorreporte.

## REFERENCIAS

- ALLY, Mohamed (2004), "Foundations of Educational Theory for Online Learning", en Terry Anderson (ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*, Edmonton, Athabasca University Press, pp. 15-44.
- ANDERSON, Terry (2003), "Modes of Interactions in Distance Education: Recent developments and researches questions", en Michael Moore y William Anderson (eds.), *Handbook of Distance Education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 351-371.
- AZEVEDO, Roger (2005), "Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The role of self-regulated learning", *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 4, pp. 199-209.
- AZEVEDO, Roger, John Guthrie y Diane Seibert (2004), "The Role of Self-Regulated Learning in Fostering Students' Conceptual Understanding of Complex Systems with Hypermedia", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 30, núm. 1, pp. 87-111.
- BAKER, Frank (2001), *The Basis Item Response Theory*, Wisconsin, ERIC.
- BARNARD, Lucy, William Lan y Valerie Paton (2010), "Profiles Self-Regulatory Learning in the Online Learning Environment", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 11, núm. 1, pp. 61-79.
- BARNARD, Lucy, William Y. Lan, Yen M. To, Valerie Osland Paton y Shu-Ling Lai (2009), "Measuring Self-Regulation in Online and Blended Learning Environments", *The Internet and Higher Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-6.
- BARNARD, Lucy, Valerie Paton y William Lan (2008), "Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship Between Online Course Perceptions with Achievement", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-10.
- CASTAÑEDA, Sandra (2004), "Educación, aprendizaje y cognición", en Sandra Castañeda (ed.), *Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica*, México, Manual Moderno, pp. 49-74.
- COLL, César, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008), "El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC: una perspectiva constructivista", en Elena Barbera, Teresa Mauri y Javier Onrubia (coord.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos*, Barcelona, Graó, pp. 47-62.
- DEMBO, Myron, Linda Junge y Richard Lynch (2006), "Becoming a Self-Regulated Learner: Implications for web-based education", en Harold O'Neil y Ray Perez (eds.), *Web-Based Learning: Theory, research, and practice*, Mahwah, Erlbaum, pp. 185-202.
- GARCÍA, Teresa y Paul Pintrich (1996), "The Effects of Autonomy on Motivation and Performance in the College Classroom", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, núm. 4, pp. 477-486.
- GREENE, Jeffrey Alan y Roger Azevedo (2007), "Adolescents' Use of Self-Regulatory Processes and their Relation to Qualitative Mental Model Shifts while Using Hypermedia", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 2, núm. 36, pp. 125-148.

- FLEISS, Joseph (1981), *Statistical Methods for Rates and Proportions*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- JOO, Young-Ju, Mimi Bong y Ha-Jeen Choi (2000), "Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction", *Educational Technology Research and Development*, vol. 48, núm. 2, pp. 5-17.
- KING, Gary, Christopher Murray, Joshua Salomom y Tandon Ajay (2004), "Enhancing the Validity and Cross-Cultural Comparability of Measurement in Survey Research", *American Political Science Review*, vol. 98, núm. 1, pp. 191-205, en: <http://gking.harvard.edu/files/abs/vign-abs.sht.ml> (consulta: 8 de mayo de 2013).
- KING, Gary y Jonathan Wand (2006), "Comparing Incomparable Survey Response: Evaluating and selecting anchoring vignettes", *Political Analysis*, vol. 15, núm. 1, pp. 46-66.
- LAJOIE, Susanne y Roger Azevedo (2006), "Teaching and Learning in Technology-Rich Environments", en Patricia Alexander y Philip Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Mahwah, Erlbaum, pp. 803-821.
- LYNCH, Richard y Myrom Dembo (2004), *The Relationship between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context*, en: <http://www.irrodl.org/content/v5.2/lynch-dembo.html> (consulta: 13 de enero de 2014).
- MATUGA, Julia (2009), "Self-Regulation, Goal Orientation, and Academic Achievement of Secondary Students in Online University Courses", *Educational Technology & Society*, vol. 12, núm. 3, pp. 4-11.
- MIRAÑO, Pablo y Juan Castejón (2008), "Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico", *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. XI, núm. 28, en: <http://ceme.uji.es> (consulta: 10 de marzo de 2013).
- NÚÑEZ, José Carlos, Paula Solano, Júlio González-Pianda y Pedro Rosário (2006), "El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación", *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 3, pp. 139-146.
- ONRUBIA, Javier (2005), "Aprender a enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. monográfico, en: <http://www.um.es/ead/red/M2/> (consulta: 9 de octubre de 2013).
- PALLOFF, Reina y Keith Pratt (1999), *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PEÑALOSA, Eduardo y Sandra Castañeda (2009), "El aprendizaje autorregulado en línea: algunas consideraciones desde la investigación", en Daniel González y Sandra Castañeda (eds.), *Investigación e Innovación Educativa*, Hermsillo, UNISON, pp. 121-135.
- PINTRICH, Paul (1989), "The Dynamic Interplay of Students Motivation and Cognition in the College Classroom", *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 33, núm. 4, pp. 117-160.
- PINTRICH, Paul (2000), "The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, Academic Press, pp. 451-502.
- PINTRICH, Paul y Elisabeth de Groot (1990), "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, núm. 1, pp. 33-40.
- PINTRICH, Paul y Teresa García (1991), "Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom", en Martin Maehr y Paul Pintrich (eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Goals and self-regulatory processes*, Greenwich, JAI Press, vol. 7, pp. 371-402.
- PINTRICH, Paul, Robert Roeser y Elisabeth de Groot (1994), "Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and Self-Regulated Learning", *Journal of Early Adolescence*, vol. 14, núm. 2, pp. 139-161.
- PINTRICH, Paul y Akane Zusho (2002), "The Development of Academic Self-Regulation: The role of cognitive and motivational factors", en Allan Wigfield y Jacquelynne Eccles (eds.), *Development of Achievement Motivation*, San Diego, Academic Press, pp. 249-284.
- ROBLYER, Margaret (1999), "Is Choice Important in Distance Learning? A study of student motives for taking Internet-based courses at the high school and community college levels", *Journal of Research on Computing Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 157-171.
- SCHUNK, Dale (2001), "Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning. From teaching to self-reflective practice*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 225-234.
- SCHUNK, Dale y Barry Zimmerman (1998), *Self-Regulated Learning: From teaching to self-reflective practice*, Nueva York, Guilford Press.
- SCHUNK, Dale y Barry Zimmerman (2003), "Social Origins of Self-Regulatory Competence", *Educational Psychologist*, vol. 32, núm. 4, pp. 195-208.
- VALLE, Antonio, José Carlos, Ramón Cabanach, Julio González-Pianda, Susana Rodríguez, Rosário Pedro, Rebeca Cerezo y María Muñoz-Cadavid (2004), "Self-Regulated Profiles and Academic Achievement", *Psicothema*, vol. 20, núm. 4, pp. 724-731, en: [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com) (consulta: 7 de junio de 2013).

- WHIPP, Joan y Stephannie Chiarelli (2004), "Self-Regulation in a Web-Based Course: A base study", *Educational Technology Research and Development*, vol. 52, núm. 4, pp. 5-22.
- WINNE, Philip (1995), "Inherent Details in Self-Regulated Learning", *Educational Psychologist*, vol. 30, núm. 4, pp. 173-187.
- WINNE, Philip (2001), "Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 153-190.
- WINNE, Philip y Allyson Hadwin (1998), "Studying as Self-Regulated Learning", en Douglas Hacker y John Dunlosky (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, San Diego, Academic Press, pp. 277-304.
- WINTERS, Fielding, Jeffrey Greene y Claudine Costich (2008), "Self-Regulation of Learning within Computer-Bases Learning Environments: A critical analysis", *Journal Psychology Review*, vol. 20, núm. 4, pp. 429-444.
- ZEIDNER, Moshe, Monique Boekaerts y Paul Pintrich (2000), "Self-Regulation. Directions and challenges for future research", en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, Academic Press, pp. 749-768.
- ZIMMERMAN, Barry (1989), "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning", *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 3, pp. 329-339.
- ZIMMERMAN, Barry (2000), "Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspectives", en Monique Boekaerts, Paul Printrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Londres, Academic Press, pp. 13-39.
- ZIMMERMAN, Barry (2001), "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview and analysis", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 1-37.
- ZIMMERMAN, Barry (2002), "Becoming a Self-Regulated Learner: An overview", *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 2, pp. 64-70.
- ZIMMERMAN, Barry y Anastasia Kitsantas (1997), "Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from process goals to outcome goals", *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 1, pp. 29-36.
- ZIMMERMAN, Barry y Manuel Martínez-Pons (1986), "Developing a Structured View for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies", *American Educational Research Journal*, vol. 23, núm. 4, pp. 614-628.
- ZIMMERMAN, Barry y Manuel Martínez-Pons (1988), "Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning", *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, núm. 3, pp. 22-63.
- ZIMMERMAN, Barry y Manuel Martínez-Pons (1990), "Students Differences in Self-Regulated Learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use", *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, pp. 51-59.
- ZIMMERMAN, Barry y Manuel Martínez-Pons (1992), "Perceptions of Efficacy and Strategy Use in the Self-Regulation of Learning", en Schunk Dale y Meece Judith (eds.), *Student Perceptions in Classroom: Causes and consequences*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 185-207.



# Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia

DENISE VAILLANT ALCALDE\* | EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN\*\*  
GABRIELA BERNASCONI PIÑEYRÚ\*\*\*

El artículo analiza la eficiencia terminal y los diferentes escenarios de tecnología, conectividad y aprendizaje que caracterizaron la experiencia del curso SCRACHT SM4T, organizado por el Plan Ceibal de Uruguay, en convenio con una universidad privada. La metodología aplicada es de tipo descriptiva transeccional, y se basa en el análisis de variables, registros y datos de Internet de los estudiantes. El estudio mostró que es posible implementar nuevas ofertas de cursos MOOC en escenarios de menor o mayor nivel de formalización, mediante diferentes estrategias de apoyo tutorial docente. Uno de los hallazgos principales de la investigación es que la tasa de finalización es superior a las reportadas por la literatura internacional, y en la mayoría de los estudios sobre MOOC. Un segundo aporte es la identificación y análisis de tres tipos de escenarios formativos: adaptativo individual, grupal con apoyo de tutor, y masivo mediante inscripción desde un centro educativo formal.

*This paper analyzes the terminal efficiency and the different technology, connectivity and learning scenarios that characterized the experience of the SCRACHT SM4T course organized by the Plan Ceibal in Uruguay, in conjunction with a private university. The methodology applied is transactional descriptive in type, and is based on the analysis of student variables, records and internet data. The study showed that it is possible to implement new MOOC courses in scenarios with a greater or lesser level of formalization, using different teaching support strategies. One of the principal findings of the research is that the completion rate is higher than those reported in international literature, and in most studies on MOOC. A second contribution is the identification and analysis of three types of learning scenarios: individual adaptive, group with tutor support, and mass via enrollment from a formal education center.*

## Palabras clave

MOOC  
Cursos en línea  
Analíticas de aprendizaje  
Tecnología  
Apoyo tutorial

## Keywords

MOOC  
Online courses  
Learning analytics  
Technology  
Tutorial support

Recepción: 20 de agosto de 2016 | Aceptación: 14 de noviembre de 2016

- \* Directora del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Doctora en Educación. Líneas de investigación: políticas docentes, formación docente, innovación y tecnologías. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con C. Marcelo), *El A, B, C, D de la formación docente*, Madrid, Narcea; (2015, en coautoría con I. Aguerrondo), *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, Panamá, UNICEF. CE: vaillant@ort.edu.uy
- \*\* Coordinador académico de posgrados e integrante del Comité Académico del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Doctor en Educación. Líneas de investigación: formación docente, liderazgo escolar, gestión e innovación educativa, tecnologías. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con D. Vaillant); "Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012", *Revista Ensaio*, vol. 24, núm. 91, pp. 253-274; (2015, en coautoría con D. Vaillant y G. Bernasconi), "En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un 'modelo 1:1' a escala nacional", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 295-313. CE: cerzidan@yahoo.com.ar
- \*\*\* Docente y tutora de investigación en Máster de Educación y Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Máster en Educación. Líneas de investigación: tecnología educativa, gestión educativa, innovación. Publicación reciente: (2015, en coautoría con D. Vaillant y E. Rodríguez Zidán), "En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un 'modelo 1:1' a escala nacional", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 295-313. CE: bernasconi@uni.ort.edu.uy

## EL CASO DE ESTUDIO

El caso que abordamos en este artículo trata de un curso masivo, abierto y en línea (MOOC, por sus siglas en inglés: *Massive Open Online Courses*), para jóvenes de enseñanza media. El curso se orientó a la adquisición de conocimientos y habilidades básicas de programación. Se trata de una oferta de educación no formal ofrecida, en forma piloto, a más de mil estudiantes, a través de diferentes estrategias de implementación. El curso tuvo algunas particularidades que lo posicionaron como una experiencia pionera en su tipo en el Uruguay, no sólo por su formato MOOC, sino por su implementación. Ello permitió pilotear distintas estrategias y analizar los resultados en función de los diferentes escenarios planteados.

### CURSOS MASIVOS, ABIERTOS Y EN LÍNEA

La historia de los cursos MOOC es reciente. En el año 2008 comenzó el primer curso que adoptó esta denominación, por lo que se encuentra en pleno desarrollo y ha ido de la mano con la evolución de las propuestas de módulos en la modalidad. Los cursos MOOC pueden considerarse una derivación de experiencias en el área de la educación abierta, en línea, y especialmente, del movimiento de recursos abiertos (*open education resources*) en el campo de la educación a distancia (Department for Business Innovation and Skills, 2013).

Su propósito original fue dar acceso libre y gratuito, a educación de nivel universitario, a la mayor cantidad de estudiantes posible. A diferencia de los cursos universitarios *online*, de acuerdo a Yuan y Powell (2013), los MOOC se basan en dos características: acceso abierto (cualquiera puede acceder gratuitamente a un curso en línea) y escalabilidad (los cursos se diseñan para dar soporte a un número indefinido de participantes).

Estudios recientes (Bonk *et al.*, 2015) coinciden en señalar que el cursado de un MOOC requiere del usuario no sólo buena accesibilidad a la tecnología habilitante, conectividad fluida y competencias en el manejo de las tecnologías de soporte, sino también de destrezas y competencias previas en redes sociales en línea. Esto es, el usuario no sólo debe tener un perfil de usuario solvente en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino también un adecuado sentido de autoeficiencia en el manejo de estas tecnologías y de las redes sociales para sacar provecho de la modalidad. Anderson (2013) señala que serían requisitos tanto la alfabetización digital como la confianza en poder aprovechar los recursos tecnológicos, así como las redes de pares, para completar las actividades de aprendizaje propuestas. Por lo mismo, sería relevante el sentido de autoeficacia para desenvolver habilidades cognitivas y para proyectar su presencia en un entorno de red.

Desde otro punto de vista, los MOOC plantean a las instituciones requisitos tecnológicos no sólo para su realización, sino también para dar soporte de acceso a los miles de usuarios simultáneos, así como disponer de diferentes herramientas interactivas sincrónicas y asincrónicas, especialmente aquellas que se requieren para el descubrimiento, la conexión y la co-creación. Estos cursos requieren también prestaciones generales que permitan realizar un seguimiento de los usuarios e identificar sus comportamientos de cursado en relación a los diferentes tipos de recursos y actividades dispuestos, y a lo largo del tiempo.

### LAS ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE Y LOS MOOC

#### *¿Qué son las analíticas de aprendizaje y por qué interesan?*

En las experiencias de aprendizaje *e-learning*, el uso de la información de estudiantes y profesores es un campo de investigación educativa incipiente, cuyo propósito es producir conocimiento sobre las actividades y procesos

del aprendizaje situados en un contexto tecnológico. Conexión social, innovación y conectivismo son algunos de los conceptos que contribuyen a explicar los nuevos escenarios de aprendizaje social en línea (Siemens, 2010; 2013; 2015). Las analíticas de aprendizaje constituyen un área de investigación en pleno desarrollo en el mundo (Siemens, 2011). En América Latina se observan iniciativas recientes del área computacional, educativa y pedagógica que conforman los primeros equipos académicos, de carácter interdisciplinario, de investigación educativa basada en analíticas (LACLO, 2015).

Las investigaciones recientes, y las contribuciones de la literatura especializada en el aprendizaje en línea y masivo, como los MOOC (Duval, 2013; Siemens, 2013), coinciden en destacar que el análisis de los datos y de los registros de los estudiantes, o de las huellas que los estudiantes van dejando en la web, tienen un enorme potencial educativo a efectos de estudiar, diseñar y reformular los ambientes de aprendizaje basados en tecnologías (Vaillant y Aguerrondo, 2015).

En el marco de un nuevo contexto mundial, donde el aprendizaje y la evaluación en educación superior de los próximos años estará basada en datos (Horizon, 2014), es posible constatar la necesidad de una alianza entre la ingeniería computacional, el análisis de redes de aprendizaje y la tecno-pedagogía.

Ferguson y Buckingham (2012) aportan definiciones ampliamente conocidas —y de referencia en la literatura— sobre este nuevo campo de la investigación educativa emergente denominado “analíticas de aprendizaje”. En el sitio web de la primera conferencia internacional sobre analíticas de aprendizaje se la define como “la medición, recopilación, análisis y presentación de datos sobre los aprendices y sus contextos, a efectos de entender y optimizar el aprendizaje y el entorno en que se produce” (Siemens, 2011: 1).

En tal sentido, las nuevas tendencias tecno-pedagógicas del aprendizaje distribuido y las

comunidades virtuales, como los MOOC, deben enfrentar el desafío de generar ambientes más personalizados y eficientes en contextos diversos (Vaillant y Marcelo, 2015). Requieren de la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias, sometidas a las métricas de resultados, evaluaciones, procesos e indicadores de los estudiantes. Entre otras posibilidades, esta perspectiva incluye el análisis de los registros de datos de uso de plataforma, análisis del acceso, frecuencia y tipo de actividades de aprendizaje, evaluaciones en línea y valoraciones de los estudiantes sobre el propio proceso.

Las analíticas de aprendizaje, entonces, surgen con el objetivo de estudiar el proceso de formación y la experiencia de aprendizaje del estudiante, a efectos de retroalimentar y mejorar el proceso formativo. No basta con la generación y acumulación de datos (o “minería” de datos educativos sobre el estudiante) (LACLO, 2015); para Duval (2013), deberíamos ir más allá del sistema de gestión de aprendizaje, basado en ambientes tecnológicos, para poder ingresar al campo del proceso individualizado del aprendiz y recoger las huellas —medibles mediante analíticas— que los estudiantes van dejando en la web.

### *Un desafío emergente: interpretar las analíticas de aprendizaje de los cursos MOOC*

Una de las preguntas centrales a la hora de entender los diferentes recorridos pedagógicos que los usuarios de un MOOC pueden realizar en un curso, es saber qué datos sirven para identificar diferentes patrones de comportamiento de los participantes (Larsson y White, 2014). Los nuevos soportes tecnológicos permiten generar enormes volúmenes de datos sobre los procesos de cursado, en tanto que el tipo de información producida es diferente a la generada en la educación presencial tradicional: la magnitud de los datos suscitados es mayor en términos del mayor número de inscritos por curso, las observaciones por participante y los tipos de información

emergente sobre el alumno, el docente, la tecnología y el aprendizaje.

Los registros de interacción de los participantes con los recursos, con los docentes orientadores y con los pares, ofrecen nuevos datos para analizar los procesos de aprendizaje: a los clásicos datos sobre matriculación, retención y finalización se agregan registros que dan cuenta de diferentes tipos de experiencias de aprendizaje y de comportamientos de los usuarios; por ejemplo, emergen distintos niveles de pasividad o actividad.

Tres de las características principales y comunes de los MOOC, a la fecha, son el uso de videos de clases del profesor, los cuestionarios tipo test breve o de evaluación (*quizz*), y los foros. Los participantes pueden ser analizados según sus patrones de interacción con los videos y con los cuestionarios (Kizilec *et al.*, 2013). También con los foros (De Boer *et al.*, 2014) y, de forma genérica, a través de cada clic que realizan. Los datos de interacción con los diferentes “objetos” incluidos en estos cursos y soportes contienen datos contextuales. Cada interacción con el servidor del curso podría describirse usando una sintaxis del tipo usuario - verbo - objeto - tiempo - ubicación; por ejemplo, según se señala en un estudio del MIT, del año 2013: “*user 56937 paused lecture video 13b at 5:48:30 PM on July 16, 2013 from IP address 194.158.64.0*” (DeBoer *et al.*, 2014). Esto hace que tengan que analizarse y, posiblemente redefinirse, variables e indicadores para poder capturar y comprender los procesos de aprendizaje que tienen lugar en estos nuevos escenarios.

Asimismo, interesa preguntarse si los comportamientos de los estudiantes, durante un curso MOOC, son similares a los observados en la educación presencial formal. Esta pregunta no tiene aún una respuesta clara en la medida en que los MOOC son de reciente aparición y los estudios son aún incipientes en el área; no obstante, diferentes autores coinciden en señalar particularidades en los patrones de comportamiento emergentes de

los datos provenientes de la interacción de los participantes con las herramientas empleadas en los MOOC (Bonk *et al.*, 2015).

Hill (2013) reconoció cinco diferentes patrones de comportamiento: i) los que no se hacen presentes, y que son el grupo mayoritario; se inscriben pero nunca se conectan a la plataforma informática del curso para iniciar el mismo; ii) los observadores, aquéllos que inician el curso, pueden leer contenidos, ojear discusiones en foros, pero no realizan mayores actividades; iii) los *drop-ins*, participantes que se manifiestan activos selectivamente para algún tramo del curso, sin intenciones de completar el mismo: “aterrizan” en un tramo del curso y luego desaparecen; iv) los participantes pasivos, quienes miran videos, realizan algún tipo de cuestionario del tipo *quizz* o leen discusiones en foros, pero no realizan tareas de producción; v) finalmente, los activos, los que participan activamente y realizan las actividades propuestas.

Otros estudios identifican patrones de comportamiento similares a los encontrados por Hill (2013) durante la realización de cursos MOOC (Larsson y White, 2014). Estos diferentes patrones de comportamiento indicarían que no hay un único tipo de cursante, sino personas con diferentes motivaciones para enrolarse en los cursos o para mantenerse en los mismos, que se plantean diferentes objetivos de aprendizaje y que tienen, por tanto, diferentes comportamientos pedagógicos durante la realización del curso. Lo que también estaría señalando es que los MOOC (según su implementación actual) no deberían analizarse con la lógica de la educación presencial tradicional, sino considerando la óptica de la educación abierta y a distancia.

Siendo los MOOC de estructura abierta, sin restricciones formales para la salida o para el reingreso del usuario en el curso, se observan elevadas diferencias entre la matrícula registrada, la totalidad de usuarios que se conectan a la plataforma informática para iniciar sesión —y que ingresan efectivamente al mismo—, y

el total de participantes que completan el curso (Anderson, 2013). Si bien son internacionalmente conocidas las experiencias de cursos MOOC con matrículas de decenas de miles de participantes y tasas de finalización que van del 5 al 16 por ciento (Horizon Report, 2014), la literatura en el área también reporta experiencias universitarias más modestas en escala que conjugan un adecuado soporte al estudiante con liderazgo administrativo y académico, y que han logrado mejores tasas de retención y resultados de finalización iguales o mejores que los de la educación tradicional (Daniel, 2012). Las bajas tasas de completitud observadas en los diferentes MOOC están alertando sobre la necesidad de asegurar la eficacia de los mismos, así como la superación de diseños pedagógicos basados en modelos de conferencias tradicionales (Horizon Report, 2014).

#### CURSO MASIVO, EN LÍNEA, PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

El perfil mayoritario de los usuarios MOOC no ha sido el de jóvenes adolescentes; sin embargo, existen diferentes tipos de experiencias que se orientan o incluyen a estudiantes de este rango de edad y/o del nivel de educación media, y éstas continúan en expansión.

La plataforma MOOC EdX (MIT y Harvard) informaba, en 2013, que 5 por ciento de sus estudiantes pertenecían a la educación media (Petersen, 2013). Según el informe EdX los cursos generales de ciencias de la computación atraen a estudiantes hasta de 12 años (Newman y Oh, 2014). Además de cursos ofrecidos al público general —que son tomados por jóvenes con estudios de educación media y de ese rango de edad— existen MOOC especialmente desarrollados para población de educación media básica y superior, tanto cursos preparatorios de ingreso a la universidad, como focalizados en el nivel medio, y que han obtenido resultados promisorios.

La Universidad de Stanford desarrolló un mini curso sobre bases para el desarrollo del

pensamiento computacional y lo piloteó en un liceo público, en 2013, empleando la plataforma OpenEdX. Grover *et al.* (2014) señalan que el curso *Foundations for advancing computational thinking* (FACT) obtuvo promisorios resultados tanto respecto de los estudiantes de educación media, como de los docentes que lo emplearon como insumo en sus clases de computación.

El programa *Advance placement project*, desarrollado por EdX junto a instituciones preuniversitarias, presenta una oferta de cursos de nivel preuniversitario orientada a estudiantes de educación media. Según explica Petersen (2013), estos cursos MOOC abordan conceptos clave que han demostrado ser de difícil comprensión en cálculo, física y macroeconomía. Los cursos implementados como piloto en el año 2014 pueden ser usados por profesores de educación media en sus clases presenciales, servir como trabajo domiciliario —en un escenario de educación formal, dando lugar a modalidades semipresenciales o *blended learning*—, o podrían ser tomados de forma independiente y a distancia por estudiantes de todo el mundo a través de la plataforma EdX.

En la actualidad se informan más de 50 cursos desarrollados para el nivel de educación media bajo la llamada *Highschool initiative* (EdX, 2015). Esta iniciativa surgió a partir de los hallazgos de una encuesta lanzada en 2013 por EdX (Harvard y MIT) en la cual 90 por ciento de los usuarios señalaron interés en los cursos de nivel preuniversitario, o en los cursos de nivel de acceso a la universidad. También en el hecho de que unos 150 mil de los 3 millones de sus usuarios eran estudiantes de educación media (Choudhury, 2014).

La investigación de Najafi *et al.* (2014) se interesa por el desempeño de los estudiantes de educación media según diferentes modalidades de cursado. El estudio comparó dos diferentes escenarios: un grupo de estudiantes que cursó en modalidad totalmente MOOC, sin apoyo docente, y otro grupo que cursó el

MOOC con apoyo tutorial. Parecería que los estudiantes que participan de esta última modalidad obtienen mejores resultados que los primeros.

*Uruguay en la región latinoamericana: ¿están las condiciones dadas para explorar nuevas estrategias masivas con TIC?*

En el contexto regional, Uruguay es uno de los países de la región con mayor nivel de cobertura, acceso a Internet, desarrollo de banda ancha —con niveles de costo similares a los países de la OCDE (Galpering, 2013)— y uno de los países, junto a Chile y Brasil, con mayor penetración de tecnología en hogares y centros educativos de América Latina (Sunkel y Trucco, 2014; CEPAL, 2009). No obstante, aunque la brecha digital ha disminuido en los últimos años, persisten significativas diferencias de acceso y uso de Internet según el contexto socioeconómico del hogar (Arias y Cristia, 2014). Con base en datos de la Encuesta Nacional de Hogares (INE, 2014) se puede señalar que:

- el 67.4 por ciento de los hogares uruguayos tiene acceso a un microcomputador (59 por ciento en los hogares de bajos ingresos y 82 por ciento en hogares de altos ingresos);
- el 92 por ciento de los jóvenes entre 14 y 19 años son usuarios de un computador y acceden a Internet.

El mayor desafío que debe enfrentar el país es moderar las expectativas respecto al efecto del uso de las tecnologías en el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria básica y aprovechar al máximo el uso pedagógico de la tecnología.

El país registra una sostenida inversión en políticas TIC en los últimos 10 años, y ya un 50 por ciento de los estudiantes de educación media usan la computadora en la escuela, según estudios internacionales (OCDE, 2013). Sin embargo, Uruguay no ha logrado superar la

desigualdad de desempeños por contexto sociocultural e, incluso, ha descendido el aprendizaje en matemática, en educación secundaria, según la última prueba internacional PISA (ANEP-DSPE-DIEE, 2013).

El informe PISA es claro al indicar no sólo que el uso de computadoras no ha resultado ser un factor explicativo de la variación en los desempeños en matemática, lectura y ciencias, sino que “la mayoría de los países que han hecho grandes inversiones en TI relacionada con la educación no mostraron un avance importante en el desempeño de los estudiantes en la última década” (OCDE, 2013: 1).

Por lo mismo, una vez salvada la brecha de acceso y uso de TIC resta la del aprovechamiento o calidad de uso. Como sostienen Cobo y Moravec, el dilema educativo ya no es TIC sí o TIC no, sino cómo y dónde incluirlas:

...hoy parecen darse las condiciones para avanzar hacia el diseño de nuevos espacios de aprendizaje que resulten incluyentes, tanto desde lo institucional como desde lo experiencial, permitiendo combinar entornos, comunidades y contextos. A menudo escuchamos la importancia de utilizar las TIC en el aula. Sin embargo, no escuchamos con la misma frecuencia que la educación formal está llamada a apoyarse de las nuevas tecnologías para aprovechar otros espacios y experiencias informales de aprendizaje (2011: 121).

**¿POR QUÉ UN CURSO MASIVO, ABIERTO, ONLINE, NO FORMAL, PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA?**

La tecnología está. En Uruguay, el acceso masivo de los estudiantes de educación media pública a computadoras personales de bajo costo, y su posibilidad de conexión libre a Internet desde centros educativos, espacios públicos y otras organizaciones estatales con redes *wifi* habilitadas a través del Plan Ceibal (2009 y 2015), han brindado la infraestructura

de base para hacer posible la exploración de nuevas estrategias educativas orientadas a esta población (Vaillant *et al.*, 2015).

La educación media es obligatoria en el país. El sistema educativo estatal asegura una amplia cobertura a la población de 12 a 18 años, ya que da acceso gratuito a todos los niveles educativos, desde el nivel inicial a la universidad. El país cuenta con una amplia red de centros educativos. La cobertura pública gratuita se organiza con base en una red de unos 600 centros educativos y alrededor de 23 mil profesores que atienden casi 230 mil alumnos de educación media en todo el país (MEC, 2014). A pesar de ello, la tasa de finalización del ciclo medio es baja y plantea grandes desafíos a atender.

Si bien la expansión de la matrícula de educación media ha sido constante, no ha ido acompañada con avances en las tasas de finalización: de 98 por ciento de quienes ingresan a la educación media, sólo 48.5 por ciento de los jóvenes de entre 15 y 17 años logran culminar los nueve años de escolarización y finalizar la educación media básica, lo cual coloca al país en clara desventaja frente a otros países de la región (INEED, 2014).

El desafío es la permanencia y la continuidad en el sistema educativo de estos jóvenes, lo que conduce, entre otros aspectos, a explorar propuestas que resulten de su interés, pertinentes por su valor formativo y social, a la vez que flexibles para adecuarse a contextos y necesidades cambiantes. En el país urge, entonces, explorar estrategias de uso formativo de TIC, en jóvenes, orientadas al desarrollo de procesos cognitivos, habilidades y conocimientos que se entienden valiosos en contextos de mayor flexibilización curricular o de educación no formal, y que favorezcan la colaboración y el trabajo distribuido. Esto es, diferenciar el modelo de distribución de TIC 1:1 (o “modelo uno a uno”, como suele referir la literatura para indicar la dotación de una laptop por niño), de los posibles puntos de acceso, modalidades y modelos pedagógicos de

uso para potenciar el aprovechamiento de la alta dotación tecnológica existente.

## LA EXPERIENCIA MOOC EN URUGUAY

Una universidad privada de Uruguay desarrolló, junto al Plan Ceibal, un curso MOOC pionero en su tipo, orientado a estudiantes de educación media, que fue implementado en forma piloto en el año 2013 (Friss de Kereki y Paulós, 2014). SM4T (*Scratch MOOC for teens*) desarrolló un plan piloto dirigido a más de mil estudiantes de enseñanza media, para la realización de un MOOC. El curso piloto tuvo como objetivo promover, en los jóvenes, el desarrollo del pensamiento computacional y las habilidades para la resolución de problemas, a través del aprendizaje de los fundamentos de la programación de computadoras y la posterior construcción de aplicaciones.

La experiencia constituyó el primer curso abierto, masivo, en línea, para adolescentes, en el país, pues la propuesta no contaba con antecedentes locales. El curso se implementó en una plataforma en línea del Plan Ceibal, y fue concebido originalmente como una propuesta de educación no formal, complementaria a la educación formal curricular del nivel, con una duración estimada de cinco semanas. Fue ofrecido a jóvenes beneficiarios del Plan Ceibal, a través de Internet, entre octubre y noviembre de 2013.

Inspirado en los cursos masivos, abiertos, en línea, la propuesta didáctica se articuló en torno a unidades de contenido, cada una de las cuales incluía un paquete de videos de corta duración, guías de similar contenido en formato de texto, ejercicios y cuestionarios breves, en línea, del tipo *quizz*. Asimismo, se dispusieron foros de intercambio en los que se habilitó la interacción entre los participantes y con el docente tutor. El curso no tenía requerimientos previos de conocimientos genéricos de programación o del programa específico *Scratch*.

La experiencia piloto MOOC SM4T conjugó diferentes estrategias de difusión de la convocatoria y de inscripción al curso: en primer lugar, se realizaron invitaciones a profesores de instituciones de educación media estatal, de los diferentes subsistemas y regiones seleccionados, que quisieran participar con sus alumnos en la experiencia piloto. Se buscó que profesores de educación media que se desempeñaban en laboratorios de tecnologías digitales (LabTed) del Plan Ceibal apoyaran la ejecución del curso piloto como propuesta complementaria a la propuesta curricular formal presencial. Se conformaron dos grupos en la plataforma con estudiantes de centros educativos y con profesores de apoyo.

En segundo lugar, se realizaron inscripciones abiertas a centros. También se abrió la convocatoria a interesados de todo el país a inscribirse a través del portal Ceibal, con la posibilidad de inscribir grupos de estudiantes por centros educativos. Finalmente, también se habilitó la inscripción de estudiantes en forma independiente respecto de su centro educativo, que estuvieran comprendidos en el rango de edad establecido.

### *El encuadre metodológico: las analíticas como herramientas*

Tal como fue señalado anteriormente, las analíticas de aprendizaje son herramientas potentes, que posibilitan comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que utilizan, como soporte y evidencias, los registros de la información generada (datos académicos, de uso, de finalización de actividades y de interacción), en entornos virtuales. En este artículo se discuten algunos instrumentos y resultados de la investigación sobre el curso MOOC para estudiantes de educación media, que se desarrolló en Uruguay a través de la alianza entre una universidad privada y el Plan Ceibal. Se buscó producir un sistema de información para extraer conocimiento sobre el nivel de logro de los aprendizajes, la finalización del curso y las diversas modalidades del curso realizado (Tabla 1).

**Tabla 1. Instrumentos generados y estructura del MOOC SM4T para adolescentes**

Soporte	Plataforma CREA / CEIBAL 4 plataformas
Módulos de contenidos	5 unidades Un sexto módulo de finalización
Encuestas	Dos breves encuestas al inicio e integradas al curso Una encuesta independiente en Survey Monkey
Cuestionarios	Cuestionarios por unidad de contenido. M1: 7 cuest. / M2: 5 cuest. / M3: 5 cuest. / M4: 6 cuest. M5: 6 cuest. Total: 29 cuestionarios
Foros	De consulta por módulo.
Videos	9 videos por módulo / 45 videos
Recursos	Videos, archivos sb Scratch, guías en archivos pdf, cuestionarios automatizados, quizzes.

*Fuente:* elaboración propia.

### *Universo de análisis*

Se inscribieron 1 mil 123 estudiantes, de edades comprendidas entre los 12 y 18 años. La población de inscritos fue distribuida en diferentes grupos de plataforma. El universo de estudiantes, considerado por grupo en la plataforma, fue relativamente homogéneo. Cada grupo se conformó con aproximadamente 25 por ciento del total de inscritos.

Dado que la convocatoria se realizó a profesores y a centros educativos de educación media, interesaba ver la concentración o dispersión de la población de usuarios inscritos, según centros y tipos de subsistemas involucrados. El total de instituciones que participó en la experiencia fue de 151, la gran mayoría centros de educación media pública, aunque se registraron casos de escuelas de educación primaria pública y privada (17 estudiantes). También se constató el registro individual de 26 estudiantes. Con respecto al análisis de variables descriptivas de la población objeto de estudio, se observó una elevada dispersión de estudiantes, así como una alta variabilidad



en el registro de centros educativos y en el número de estudiantes al interior de cada grupo de plataforma, medida por el coeficiente de

variación en relación a la media. Los datos se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Indicadores descriptivos de la composición de la matrícula de los cuatro grupos de plataforma

Grupo	Matriculados	%	Centros	Promedio	Desvío estándar	Coefficiente de variación
Grupo 1	267	24	9	32	2745	85
Grupo 2	256	23	11	23	19.4	83
Grupo 3	302	27	68	4	8.04	54
Grupo 4	298	26	63	5	9.58	49
Total	1,123	100	151	16	16.11	67.75

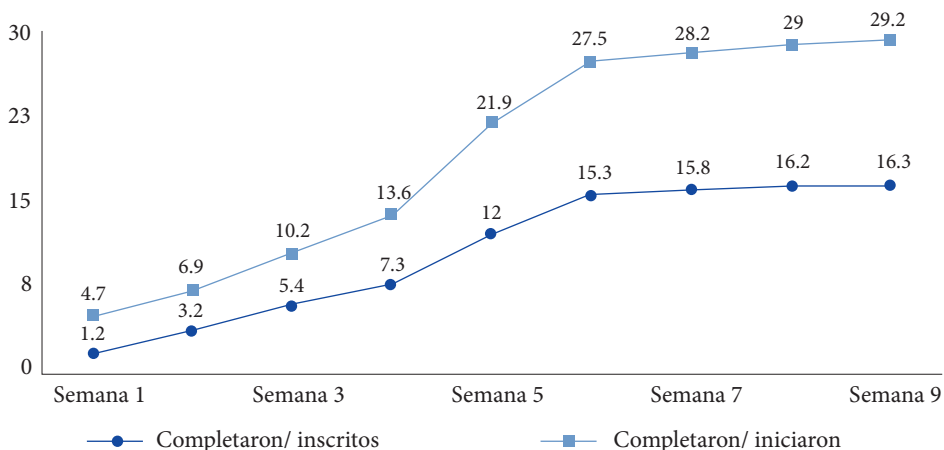
Fuente: elaboración propia.

Los grupos 3 y 4 presentaron una composición estudiantil más heterogénea que la de los grupos 1 y 2, expresada en una alta dispersión geográfica en varias ciudades del país y en una matrícula proveniente de un mayor número de centros educativos. En cambio, los grupos 1 y 2 concentraron su matrícula en pocas instituciones, pero con un alto número de matriculados, fundamentalmente centros de educación pública de las ciudades de los departamentos de Montevideo y Canelones.

### Análisis de resultados

Un primer análisis de los resultados se realizó a partir de la observación de la tasa de finalización del curso, en función del proceso (nueve semanas de cursado), y dos tipos de indicadores. En este caso, se consideró relevante discriminar la finalización en función del registro en línea de los usuarios inscritos, de aquellos estudiantes que, efectivamente, iniciaron el curso. Los datos varían considerablemente: el Gráfico 1 compara los cursos, calculando los

**Gráfico 1.** Tasas de finalización por semana según inscritos y según inicios



Fuente: elaboración propia.

porcentajes de finalización según el nivel de logro (completitud), en función de la matrícula de usuarios inscritos y de la matrícula de aquellos usuarios que efectivamente iniciaron el programa. Las cifras muestran que el porcentaje global de finalización, con respecto a los estudiantes que efectivamente iniciaron el curso en los cuatro grupos considerados, es muy elevado: 29.2 por ciento.

El porcentaje de finalización es de 16.3 por ciento, si se considera a los estudiantes que se inscribieron. Se constata una diferencia importante entre los estudiantes que se inscribieron y los que efectivamente iniciaron. Los datos indican un fuerte abandono temprano de alumnos con perfil “don't show”, que se inscriben, pero desisten en los primeros días.

Con respecto al grado de avance, nótese que en la quinta semana había finalizado casi el 22 por ciento de quienes iniciaron la experiencia. En términos absolutos, si consideramos el total de quienes completaron el curso (184 casos), se observó que 135 de ellos ya lo habían hecho a la quinta semana (60 por ciento del total del curso, en promedio), que representan 73 por ciento del total de estudiantes

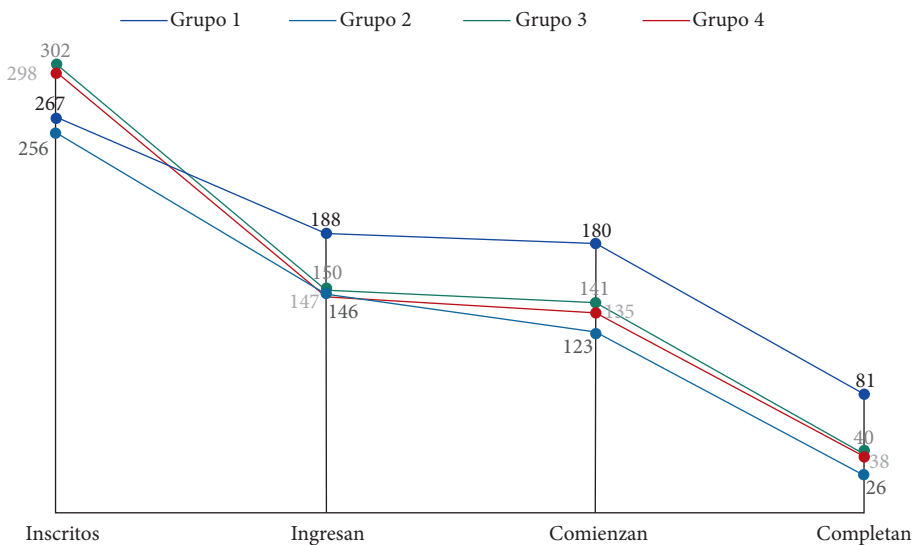
que culminaron satisfactoriamente los requerimientos académicos. El análisis de los datos también permite apreciar que, a partir de la quinta semana, los estudiantes que persisten se estabilizan y avanzan hacia la culminación del programa de formación.

El abordaje desde las analíticas de aprendizaje permite observar las diversas modalidades de cursar el MOOC, en cada uno de los grupos; de esta manera se pueden comparar los datos de ingresos, participantes con diferentes modalidades de actividad y estudiantes que finalizaron el cuestionario final de evaluación.

El Gráfico 2 compara los cuatro grupos conformados en la plataforma, y permite observar su desgranamiento en torno a cuatro categorías de análisis del proceso de desarrollo del curso de los estudiantes (proceso de cursado): inscritos, ingresan, comienzan y completan.

En los grupos 2, 3 y 4 se observa que un elevado porcentaje de los inscritos, que se ubica entre 40 y 50 por ciento, abandona sin ingresar al curso. Sin embargo, en el grupo 1 el porcentaje de inscritos que abandona sin ingresar al curso no llega a 30 por ciento, lo que significa que 70 por ciento de los inscritos ha

Gráfico 2. Cuatro grupos según modalidad de realización del curso y categorías analíticas de cursado



Fuente: elaboración propia.

ingresado al curso. Una segunda categoría de análisis surge al discriminar entre quienes se inscriben e ingresan al curso, y quienes efectivamente lo inician, tomando como indicador la realización de la primera actividad, planteada en el primer módulo. Finalmente, se puede comparar el porcentaje de usuarios que completan el curso en cada grupo.

En términos globales, el Grupo 1 de estudiantes inscritos en los centros educativos tiene una elevada tasa de finalización, superior al resto de los grupos analizados. Al estar agregada la información por grupo no podemos observar con mayor atención si existen diferentes experiencias de aprendizaje y de resultados al interior de cada colectivo de alumnos. Exploramos esta idea en la siguiente sección.

### *Los MOOCS en tres escenarios tecno-pedagógicos*

Una de las hipótesis emergentes, que puede explicar las diferencias entre los grupos, es el tipo de escenario pedagógico conformado. Entendemos por escenario pedagógico la articulación de variables tales como la modalidad de inscripción, el apoyo de tutorías docentes, la participación del centro educativo con apoyo y cobertura al curso, la modalidad de aprendizaje y el acceso a la tecnología.

Como ya se señaló, las inscripciones de los 1 mil 123 estudiantes que participaron en esta experiencia se efectuaron de tres maneras diferentes:

- inscripción masiva de grandes colectivos de estudiantes de centros educativos (la mayoría de los alumnos del rango de edad se inscriben);
- inscripción por grupos interesados (grupos de clase o de algunos jóvenes con su profesor de clase, particularmente interesados);
- inscripción individual (inscripciones individuales en línea, desde el centro educativo o desde el hogar, de jóvenes interesados).

Las tres modalidades de inscripción dan cuenta de diferentes posibilidades de acceso a los contenidos y a los recursos, estrategias de aprendizaje y tipos de apoyos de tutorías, talleres o participación de la institución en la gestión y en el seguimiento del curso.

Si bien en todos los casos el programa de formación tenía previsto el acceso remoto a la plataforma, desde fuera del centro educativo y desde cualquier lugar, las tres formas de inscripción, señaladas anteriormente, presentaron diferencias con relación a las estrategias pedagógicas utilizadas; de esta manera, el curso MOOC se organizó considerando diferentes grados de apoyo e involucramiento de profesores locales y del propio centro educativo.

Asimismo, las formas de trabajo de los estudiantes pueden ser categorizadas, entre otras, como:

- inscripción individual con modalidad de trabajo autónoma;
- inscripción grupal con el apoyo de pares y de tutores en el aula en una modalidad similar al *blended learning*;
- inscripción masiva de alumnos por centro con trabajo ocasional desde el centro educativo o desde sus hogares.

En síntesis, la estrategia de implementación no fue homogénea, sino que conformó tres tipos de escenarios pedagógicos y de relacionamiento con la tecnología que se detallan a continuación.

*Escenario 1: individual.* Matriculación individual y trabajo autónomo. El participante se matricula por propia iniciativa y de forma independiente al centro al cual está vinculado. En este escenario, el acceso al curso se realizaría, esencialmente, por fuera de la institución educativa. El lugar de acceso priorizado puede ser el hogar, casa de amigos, otros espacios públicos con acceso a Internet o aún su centro u otro centro educativo que funge como punto de acceso a Internet. El participante genera

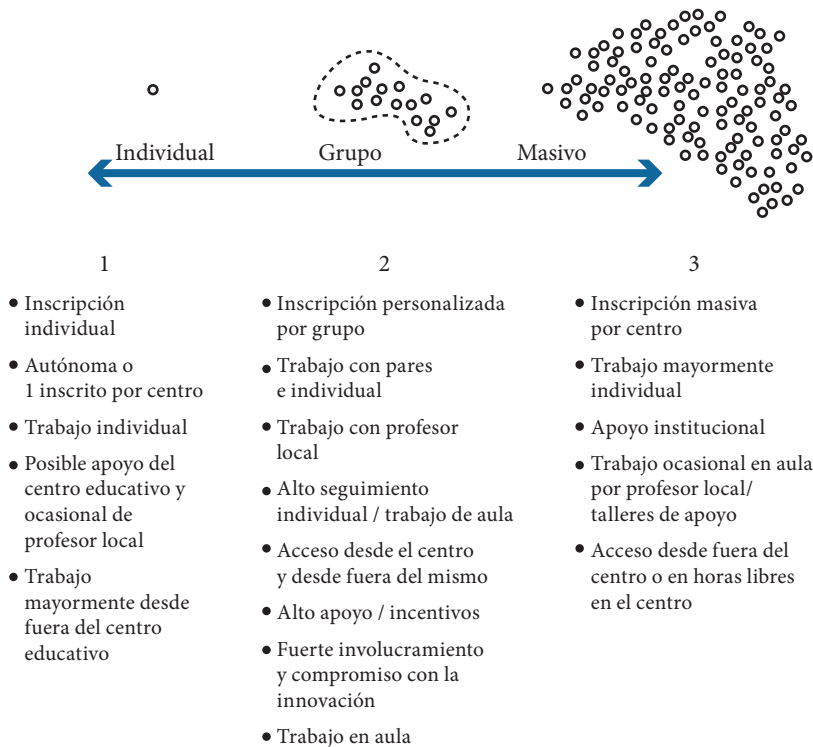
sus propias redes de apoyo. El curso MOOC se sitúa como una estrategia de educación continua y de desarrollo personal.

*Escenario 2: grupal con apoyo docente-tutor.* Matriculaciones grupales por centro, personalizadas, no masivas. Algún grupo con su docente de aula, docente de apoyo de laboratorios de tecnología, o algunos alumnos con apoyo de su profesor se inscriben al curso. El profesor motiva a sus alumnos a participar, los estimula, asiste y brinda su apoyo. Las formas de acceso al curso son: el grupo en situación de aula con el profesor accede al curso desde el centro educativo, o bien los estudiantes, individualmente o en pares, acceden en forma remota desde fuera del centro educativo, por ejemplo, desde su domicilio. Se constituye un grupo que trabaja en torno al curso en horario

escolar y fuera del mismo. En situación de aula, el grupo de estudiantes se conecta al curso en simultáneo. Hay trabajo colaborativo entre pares, con asistencia y acompañamiento del profesor local. Fuerte apoyo e involucramiento. El profesor hace suya la innovación, se involucra y apoya la misma. A través del profesor el curso MOOC se acerca a la propuesta curricular formal. Los estudiantes pueden acceder al curso también fuera del horario y espacio escolar. El escenario tiene puntos de encuentro con una modalidad mixta, de *blended learning*.

*Escenario 3: masivo.* La matriculación se realiza por centro, según nivel educativo y rango de edad. Se generan inscripciones masivas. El centro convoca y apoya la matriculación de sus estudiantes. Acompaña la innovación que

Diagrama 1. Escenarios tecno-pedagógicos en modalidades de realización del curso



Fuente: elaboración propia.

se implementa a iniciativa externa, ofrece acceso a infraestructura, brinda cierto apoyo o asistencia de un profesor local. Los estudiantes trabajan mayormente solos; la forma de trabajo sería esencialmente individual, con la posible asistencia de un profesor local. Acceso remoto desde el domicilio y acceso desde el centro educativo, pero no específicamente en situación de aula. El involucramiento con la innovación del curso es menor que en el escenario 2. La propuesta del curso MOOC se sitúa en forma paralela y complementaria a la propuesta curricular formal. El Diagrama 1 ilustra los tres escenarios, según la modalidad de realización del curso MOOC.

### *Diferentes escenarios tecno-pedagógicos y comparación de resultados*

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio, realizado a partir del curso MOOC para estudiantes de educación media, fue la identificación de una correlación y de diferencias significativas de logros en función de los tipos de escenarios pedagógicos considerados: adaptativo individual, grupal con apoyo de tutor, y masivo.

Para comprobar esta hipótesis, en la Tabla 3 se presentan los datos de ocho centros educativos, con diferentes experiencias de registro, modalidad de realización del curso, apoyo pedagógico y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

*Tabla 3. Tipos de escenarios pedagógicos según centros seleccionados y tasa de finalización*

Centros	Inscritos	Iniciaron actividad	Finalizaron	Tasa (%)
<b>Escenario masivo</b>				
Centro A	50	39	1	3
Centro B	52	5	0	0
Centro C	51	15	1	7
<b>Escenario grupal con apoyo tutor</b>				
Centro A1	17	11	4	36
Centro B1	12	12	6	50
Centro C1	46	11	4	36
<b>Escenario individual</b>				
Centros A2	14	—	3	21
Centros B2	12	—	1	8

A2 = se incluyen 14 inscripciones individuales del mismo número de centros; B2 = se incluyen 12 inscripciones individuales del mismo número de centros. Nota: se agrupan los casos individuales porque no tiene sentido calcular la tasa de finalización de un alumno aislado.

*Fuente:* elaboración propia.

Los datos muestran, claramente, que los resultados de finalización del curso MOOC cambian considerablemente de acuerdo a los escenarios pedagógicos. Los centros A1, B1 y C1, con apoyo tutorial y trabajo grupal en aula, tienen altas tasas de finalización, muy superiores a las reportadas por estudios internacionales. En el mismo sentido, las inscrip-

ciones individuales, que se registran en los centros A2 y B2, logran resultados muy buenos, igualmente positivos en términos comparados; sin embargo, los estudiantes que integran los escenarios masivos tipo MOOC, sin claro apoyo tutorial docente, muestran bajas tasas de culminación del curso.

## CONCLUSIONES

El caso que hemos examinado muestra la potencialidad de los MOOC como herramienta de distribución de conocimiento de manera efectiva, dado que supera la restricción de la presencialidad y reduce los costos de la educación a través de cursos masivos que pueden implementarse a través de diferentes escenarios pedagógicos, según la modalidad de realización del curso. La metodología MOOC analizada, en el caso de Uruguay, prueba que un joven puede aprender dentro de una comunidad virtual global. Lo novedoso de este modelo, en Latinoamérica, es el uso de los MOOC entre adolescentes y jóvenes escolarizados, ya que en otros países más desarrollados se dirigen, fundamentalmente, a adultos en el nivel superior.

Los cursos MOOC, si bien rompen con el modelo pedagógico histórico de la escolarización e introducen cambios sustanciales con relación a la forma tradicional de la organización escolar y del currículo, plantean nuevas interrogantes y desafíos para la educación. En este sentido, cabe preguntarse: ¿podrán los MOOC revertir las altas tasas de abandono y desinterés de los estudiantes de la educación media básica de América Latina? Los hallazgos presentados en este artículo brindan algunas pistas que confirman que los cursos masivos, abiertos y en línea, revolucionan el concepto tradicional de la educación a distancia; sin embargo, no todos los escenarios analizados logran los mismos resultados. La efectividad de estos cursos se debe, entre otros factores, al diseño de escenarios pedagógicos efectivos, caracterizados por un fuerte apoyo docente, trabajo grupal

en el aula o en el hogar, modalidad de cursado tipo *blended*, y acceso a la tecnología y a los dispositivos desde cualquier lugar.

Por último, surge de los hallazgos del estudio que los nuevos tipos de datos que ofrecen las tecnologías emergentes deben aprovecharse al máximo —mediante el uso de la analítica masiva de datos personalizados—, con una triple finalidad:

- comprender y analizar los diferentes recorridos, logros y aprendizajes de los estudiantes;
- estudiar los perfiles, resultados y procesos de los usuarios de contextos y realidades divergentes;
- diseñar propuestas pedagógicas más eficaces y más adaptadas.

Las evidencias examinadas en este artículo parecerían indicar que, más allá de la importancia de la centralidad de la tarea (el corazón de los primeros cursos MOOC), es importante avanzar hacia una modalidad de aprendizaje en línea, situado o adaptado a partir de reconocer la necesidad de crear diferentes escenarios pedagógicos, en función de los recursos disponibles, de las políticas TIC en cada país, y del grado de desarrollo de las plataformas digitales en el continente.

El análisis de las huellas, los registros y la exploración de grandes conjuntos de datos debería ser la base para el diseño de estrategias de enseñanza más personalizadas y profundas, así como el primer paso para explorar y fortalecer nuevas estrategias de investigación educativa, sobre el uso de las TIC, en entornos de aprendizaje con soporte tecnológico.

## REFERENCIAS

ANDERSON, Terry (2013), "Promise and/or Peril: MOOCs and open and distance education", en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.363.4943&rep=rep1&type=pdf> (consulta: 24 de marzo de 2016).

ARIAS Ortiz, Elena y Julián Cristia (2014), *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿cómo promover programas efectivos?*, Washington, D.C., BID.

BONK, Curtis, Mimi Miyoung Lee, Thomas Reeves y Thomas Reynolds (2015), *MOOCs and Open*

- Education Around the World*, Nueva York, Routledge.
- CHOUHDURY, Zareen (2014), "EdX Launches New High School Initiative", *The Tech Online*, vol. 134, núm. 39, en: <http://tech.mit.edu/V134/N39/highschooledx.html> (consulta: 16 de junio de 2016).
- COBO, Cristóbal y John W. Moravec (2011), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Col·lecció Transmedia XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2009), "Acceso a Internet en los hogares más ricos de América Latina y el Caribe supera en 30 veces al acceso de los más pobres", Santiago de Chile, CEPAL, en: <http://www.cepal.org/notas/60/enfoco03.html> (consulta: 6 de junio de 2016).
- Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO) (2015), "Anais dos workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação", en: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/issue/view/139> (consulta: 28 de marzo de 2016).
- DANIEL, John (2012), "Making Sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility", en: <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Making-Sense-of-MOOCs.pdf> (consulta: 19 de abril de 2016).
- DE BOER, Jennifer, Andrew Ho, Glenda Stump y Lori Breslow (2014), "Changing 'Course': Reconceptualizing educational variables for massive open online courses", *Educational Researcher*, en: <http://edr.sagepub.com/content/early/2014/02/06/0013189X14523038.full.pdf+html?ijkey=a/dQNp/wcnbIM&keytype=ref&siteid=spedr> (consulta: 7 de abril de 2016).
- DUVAL, Eric (2013), "Open Learning Analytics", *TEDxUHowest*, en: <https://www.youtube.com/watch?v=LfXDzpTnvQY> (consulta: 28 de junio de 2016).
- EdX (2015), "Get College Ready. Get Ahead. Get Learning!", en: <https://www.edx.org/high-school> (consulta: 15 de mayo de 2016).
- FERGUSON, Rebecca y Simon Buckingham (2012), "Social Learning Analytics: Five approaches", en: <http://oro.open.ac.uk/32910/1/> (consulta: 5 de abril de 2016).
- FRISS de Kereki, Inés y Víctor Paulós (2014), "SM4T: Scratch Mooc for Teens. A pioneer pilot experience in Uruguay", en: [http://fi.ort.edu.uy/innovaportal/file/5553/2/scratch\\_mooc\\_for\\_teens.pdf](http://fi.ort.edu.uy/innovaportal/file/5553/2/scratch_mooc_for_teens.pdf) (consulta: 13 de mayo de 2015).
- GALPERING, Hernán (2013), "Los precios de la conectividad en América Latina y el Caribe", en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/AdmTecySociedad/15%20Galperin.pdf> (consulta: 4 de julio de 2016).
- Gobierno de Reino Unido-Department for Business, Innovation & Skills (2013), *The Maturing of the MOOC. Literature Review of Massive Open Online Courses and other Forms of Online Distance Learning*, Londres, Department for Business, Innovation & Skills, en: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/240193/13-1173-maturing-of-the-mooc.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/240193/13-1173-maturing-of-the-mooc.pdf) (consulta: 13 de mayo de 2015).
- Gobierno de Uruguay-Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE)-Departamento de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) (2013), "PISA 2012. Principales hallazgos de la participación de Uruguay. Resumen ejecutivo", en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/presentacion2012/reporte%20ejecutivo%20para%20la%20prensa-3dic2013pisa%202012.pdf> (consulta: 28 de junio de 2016).
- Gobierno de Uruguay-Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014), *Encuesta de uso de la tecnología de la información y comunicaciones*, Montevideo, INE.
- Gobierno de Uruguay-Instituto de Evaluación Educativa (INEED) (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, Montevideo, INEED.
- Gobierno de Uruguay-Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2014), *Anuario estadístico de educación. Panorama de la Educación 2014*, Montevideo, MEC.
- Gobierno de Uruguay-Plan Ceibal (2009), *Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal*, Montevideo, Plan Ceibal.
- Gobierno de Uruguay-Plan Ceibal (2015), "Acceso a TIC. Brecha digital y generacional", Montevideo, Plan Ceibal, en: [https://medios.presidencia.gub.uy/tav\\_portal/2015/noticias/NO\\_Q236/Brecha\\_digitalTIC.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/tav_portal/2015/noticias/NO_Q236/Brecha_digitalTIC.pdf) (consulta: 8 de mayo de 2016).
- GROVER, Shuchi, Roy Pea y Stephen Cooper (2014), "Promoting Active Learning & Leveraging Dashboards for Curriculum Assessment in an Open EdX Introductory CS Course for Middle School", en: <http://web.stanford.edu/~shuchig/docs/lasw248-grover.pdf> (consulta: 2 de mayo de 2016).
- HILL, Phill (2013), "The Four Student Archetypes Emerging in MOOCs", en: <http://mfeldstein.com/the-four-student-archetypes-emerging-in-MOOCs/> (consulta: 18 de abril de 2016).
- KIZILCEC, René, Chris Piech y Emily Schneider (2013), "Deconstructing Disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses", Stanford University, en: <http://www.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf> (consulta: 22 de junio de 2016).

- LARUSSON, Johann y Brandon White (2014), *Learning Analytics. From research to practice*, Nueva York, Springer.
- NAJAFI, Hedieh, Rosemary Evans y Christopher Federico (2014), "MOOC Integration into Secondary School Courses", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 15, núm. 5, pp. 306-322.
- NEWMAN, Jonah y Soo Oh (2014), "8 Things You Should Know About MOOCs", *The Chronicle of Higher Education*, en: [http://chronicle.com/interactives/moocs\\_stats](http://chronicle.com/interactives/moocs_stats) (consulta: 25 de abril de 2016).
- OCDE (2013), *Habilidades digitales PISA*, París, OCDE, en: <http://www.compareyourcountry.org/pisa-digital?cr=oeecd&lg=es&page=0> (consulta: 1 de julio de 2016).
- PETERSEN, Rebecca (2013), "EdX Working with College Board and Davidson College to Develop Online AP Modules", *EdX blog*, en: <https://www.edx.org/blog/edx-working-college-board-davidson> (consulta: 24 de abril de 2016).
- SIEMENS, George (2010), "¿What are Learning Analytics?", en: <http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics> (consulta: 21 de julio de 2016).
- SIEMENS, George (2011), "1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge 2011", en *Technology Enhanced Knowledge Research Institute (TEKRI)*, blog Universidad de Athabasca, en: <https://tekri.athabascau.ca/analytics> (consulta: 26 de marzo de 2016).
- SIEMENS, George (2013), "Making Sense of, and Finding your Through, Learning Analytics as a Field", ponencia presentada en "The Third Conference on Learning Analytics and Knowledge", Leuven, 8-13 de abril de 2013, en: <https://www.youtube.com/watch?v=KqETXdq68vY> (consulta: 17 de mayo de 2016).
- SIEMENS, George (2015), "George Siemens Keynote - LACLO / LALA 2015", ponencia presentada en "Latin American Conference on Learning Objects", Maceió, 26-30 de octubre de 2015, en: <https://www.youtube.com/watch?v=5axdcnE4678> (consulta: 22 de junio de 2016).
- SUNKEL, Guillermo y Daniela Trucco (2014), "Las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina Visión Panorámica", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 21-38.
- The New Media Consortium (NMC) (2014), *Horizon Report 2014, Higher Education Edition*, Austin, The New Media Consortium, en: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf> (consulta: 22 de junio de 2016).
- VAILLANT, Denise e Inés Aguerrondo (2015), *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, Panamá, UNICEF.
- VAILLANT, Denise, Gabriela Bernasconi y Eduardo Rodríguez Zidán (2015), "En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un 'modelo 1:1' a escala nacional", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 295-313.
- VAILLANT, Denise y Carlos Marcelo (2015), *El A, B, C, D de la formación docente*, Madrid, Narcea.
- YUAN, Li y Stephen Powell (2013), "MOOCs and Open Education: Implications for higher education", Centre for Educational Technology and Interoperability Standards (JISC-CETIS), en: <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf> (consulta: 25 de marzo de 2016).



# Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?

JAVIER MENDOZA ROJAS\*

El artículo analiza el comportamiento del gasto federal destinado a la educación superior durante la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto en el contexto de las políticas de financiamiento establecidas por el Estado desde los años noventa del siglo XX, tomando como referente el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Se revisan las negociaciones para la aprobación del presupuesto y se examina la evolución del gasto en las funciones y subfunciones presupuestales, en el gasto total de las instituciones públicas de educación superior, en el subsidio ordinario de las universidades públicas estatales y en los fondos de financiamiento extraordinario. En el artículo se muestra la reducción del ritmo de crecimiento del gasto ejercido en el periodo, así como el impacto de los recortes a diversos programas presupuestarios en el contexto de la baja de los precios internacionales del petróleo y sus repercusiones en las finanzas públicas.

*This paper analyzes the behavior of federal expenditure on higher education in the first half of the Enrique Peña Nieto administration in the context of the funding policies established by the state since the 1990s, taking the Education Program 2013-2018 as a frame of reference. The negotiations to approve the budget are examined, together with the evolution of expenditure on budgetary functions and sub-functions, on the total expenditure of public higher education institutions, on the regular subsidy to public universities and on extraordinary funds. The paper reveals the decline in the growth rate of the expenditure over the period, as well as the impact of the cuts to different budgetary programs in the context of the fall in international oil prices and the repercussions for public finances.*

## Palabras clave

Gasto educativo  
Financiamiento de la educación  
Financiamiento de la universidad  
Educación superior pública  
Política gubernamental  
Política universitaria

## Keywords

Educational expenditure  
Financing of education  
University financing  
Public higher education  
Government policy  
University policy

Recepción: 8 de junio de 2016 | Aceptación: 18 de noviembre de 2016

\* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación: políticas y financiamiento de la educación superior. Publicaciones recientes: (2013), "¿Hacia una nueva forma de negociación del presupuesto federal de educación superior? Actores y resultados para el ejercicio fiscal 2013", *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII (3 y 4), núms. 167-168, pp. 99-144; (2011), *Financiamiento público de la educación superior en México. Fuentes de información y cifras del periodo 2000-2011*, Cuaderno de Trabajo No. 6, México, UNAM-Dirección General de Evaluación Institucional. CE: javier\_mendoza@anui.es.mx

## INTRODUCCIÓN

Los rectores y directores de las instituciones públicas de educación superior (IPES) han identificado dos de los principales problemas en materia de financiamiento: la insuficiencia para atender de manera adecuada las necesidades de expansión y consolidación académica de sus casas de estudio, y la falta de certeza en los presupuestos que les son asignados en los órdenes federal y estatal.

Desde hace tres décadas, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha formulado diversas propuestas de política pública para el fortalecimiento del financiamiento de este tipo educativo en el país; en los tres últimos periodos de transición del gobierno federal (2000, 2006 y 2012) expuso a los distintos candidatos a la Presidencia de la República su diagnóstico sobre la educación superior y presentó las estrategias de acción que se consideraban deseables para resolver añejos problemas y enfrentar los nuevos retos de una sociedad en continuo proceso de transformación.

Los programas educativos de los gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón retomaron propuestas de la ANUIES: el primero (Programa Nacional de Educación 2001-2006) al plantear la meta de alcanzar en 2006 un gasto en educación superior equivalente a 1 por ciento del PIB, incrementar los recursos de los programas de financiamiento adicional al subsidio federal ordinario y operar un nuevo modelo de financiamiento; el segundo (Programa Sectorial de Educación 2007-2012) al considerar, entre sus estrategias y líneas de acción, la conformación de un nuevo modelo de financiamiento con esquemas de asignación objetivos y transparentes, y proponerse “transitar hacia un esquema de financiamiento multianual que dé certidumbre a las instituciones de educación superior y aliente la planeación de largo plazo” (SEP, 2007: 55), retomando una demanda añeja de los rectores de las universidades públicas.

Al margen de que algunas de las metas de financiamiento establecidas en esos programas no se hayan alcanzado, su incorporación en los programas de gobierno representó un avance en la dirección de transitar hacia nuevos esquemas de financiamiento.

La transición gubernamental de 2012 despertó nuevas expectativas para el fortalecimiento de las universidades. Los rectores insistían en la necesidad de acordar nuevos criterios y esquemas para la asignación presupuestal en los órdenes federal y estatal; la ANUIES había presentado a la SEP y a la Cámara de Diputados propuestas de reformas jurídicas para posibilitar el establecimiento de presupuestos plurianuales y se confiaba en que los candidatos a la Presidencia de la República establecerían compromisos puntuales. Las universidades habían identificado diversos criterios para la conformación de una política de financiamiento con visión de Estado: suficiencia, certeza, equidad, transparencia y reconocimiento al desempeño institucional.

En el marco de la campaña electoral, la ANUIES recibió en sus instalaciones de la ciudad de México a los cuatro candidatos presidenciales, quienes se pronunciaron por apoyar a la educación superior, a la ciencia y a la tecnología, con discursos que enfatizaban el papel estratégico que desempeñan en el desarrollo del país y en el bienestar de la población. En esa reunión, las universidades presentaron sus propuestas de política contenidas en el documento *Inclusión con responsabilidad social* (ANUIES, 2012), al igual que lo harían con posterioridad otros actores e instituciones (Narro, 2012; Tamez y Martínez, 2012).

En un escenario político altamente competitivo, Enrique Peña Nieto triunfó en la contienda electoral, con el retorno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia de la República luego de dos sexenios con presidentes provenientes del Partido Acción Nacional. Esta segunda transición partidista abrió nuevas expectativas sobre el devenir de la educación superior. En materia de finan-

ciamiento, la plataforma electoral del PRI presentaba enunciados de orden general, como la necesidad de definir una política de Estado que asegurara la asignación de mayores recursos a la educación “bajo rigurosos criterios de racionalidad y eficiencia”, con dos compromisos para la educación superior: apoyar los planes de mejoramiento de la calidad y ampliación de la cobertura de las instituciones de educación superior, “mediante la asignación de mayores recursos”, y alcanzar la meta de 1 por ciento anual en el Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental como porcentaje del PIB “en un plazo menor a diez años” (PRI, 2012: 79, 82). Además, entre los compromisos presidenciales del candidato Peña Nieto se proponía alcanzar al menos el 45 por ciento la cobertura en educación superior.

Con estos antecedentes, que revelan la importancia que ha adquirido el tema del financiamiento, en el artículo se analiza —en el contexto de las políticas de financiamiento establecidas por el Estado desde los años noventa del siglo XX, y a partir de las metas, estrategias y líneas de acción establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018— el comportamiento del gasto federal destinado a la educación superior durante la primera mitad del sexenio, con las cifras del gasto ejercido en cuatro formas de clasificación: gasto por subfunciones presupuestales; gasto total de las instituciones públicas de educación superior (IPES); subsidio ordinario de las universidades públicas estatales; y fondos de financiamiento extraordinario. Además, se revisa el impacto de los ajustes presupuestales realizados en 2015 sobre diversos fondos de financiamiento extraordinario como resultado de las políticas de ajuste preventivo determinadas por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

La revisión de la evolución del presupuesto federal es de carácter documental; toma como eje los montos asignados a educación superior en sus distintas clasificaciones con base en distintas fuentes de información: Secretaría de Hacienda y Crédito Público (Proyecto de

Presupuesto de Egresos de la Federación, Presupuesto de Egresos de la Federación [PEF] y Cuenta de la Hacienda Pública Federal); Secretaría de Educación Pública (Programa Sectorial de Educación 2013-2018, informes de labores y datos sobre el presupuesto a las universidades públicas estatales de la Dirección General de Educación Superior Universitaria); Presidencia de la República (Informes de Gobierno 2013, 2014 y 2015) y Cámara de Diputados (dictámenes con proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para los ejercicios fiscales 2013, 2014 y 2015).

## EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el ámbito internacional, el debate sobre el financiamiento de la educación superior ha adquirido gran relieve en las últimas tres décadas y ha girado en torno a una pregunta clave: ¿a quién corresponde financiar este nivel educativo? Siguiendo a López (1996), la interrogante tiene múltiples respuestas, pues cada país ha enfrentado las necesidades de financiamiento en función de sus particularidades históricas, políticas y económicas, así como de sus planes y programas de desarrollo.

Se pueden identificar algunos patrones en las formas de financiamiento que rebasan las fronteras nacionales. Johnstone (2004) identifica cuatro fuentes de financiamiento que en cada país tienen una combinación propia: recursos gubernamentales provenientes de la captación fiscal; gasto de las familias para el pago de las matrículas escolares; crédito a los estudiantes; y donaciones institucionales. Como lo hace ver la literatura generada en el periodo, el principal debate giró en torno a la responsabilidad que corresponde al Estado y los costos que deben ser asumidos por los estudiantes y las familias.

A partir de las reformas estructurales impulsadas desde la década de los ochenta del siglo pasado que sustituyeron el modelo de “Estado de bienestar” por un modelo de

mercado, en muchos países los gobiernos limitaron sus responsabilidades en el financiamiento a sus sistemas de educación superior. En el contexto de la crisis económica de esos años, la transición del modelo de desarrollo se vio apuntalada por las políticas fiscales de contención del déficit del gasto público y de control de las variables macroeconómicas para el saneamiento de las finanzas públicas.

Las medidas instrumentadas comprendieron nuevas políticas de financiamiento para atender la creciente demanda social por educación superior. Una ideología común fue permeando las diversas acciones realizadas: ante la limitación de recursos públicos y la expansión acelerada de la demanda, el gasto debía focalizarse en educación básica, que atiende a toda la población, mientras los costos de educación superior debían ser trasladados a los estudiantes que pertenecen a los segmentos de mayores ingresos monetarios. Con sustento en estudios realizados desde la perspectiva de la economía de la educación y con el método de tasas internas de rendimiento económico (Márquez, 2009), esta posición fue impulsada en diversos documentos de política elaborados por agencias internacionales como el Banco Mundial (1995), el Banco Interamericano de Desarrollo (1997) y la OCDE (1997). Cabe señalar que, a diferencia del énfasis puesto en los beneficios privados de la educación superior y las tendencias de privatización y mercantilización, la UNESCO sostuvo la postura del bien público de este nivel educativo, al señalar que la transición hacia mecanismos de mercado no debiera significar la renuncia del papel del Estado como principal financiador de la educación superior.<sup>1</sup> En el marco de este debate, como

señalan Sanyal y Martin (2006), el Estado y el mercado pasaron a ser las fuerzas dominantes en la toma de decisiones económicas. Para finales de siglo ya se habían transformado los mecanismos de coordinación descritos por Burton Clark (1983).

En el caso de México, el debate sobre el financiamiento ha tenido como referentes los cambios del entorno internacional, el marco constitucional y legal, los planes de desarrollo de los gobiernos y los posicionamientos de los diversos actores sociales y políticos. Ante el drástico estancamiento del financiamiento público de 1983 a 1989, el segmento privado amplió su participación en la atención a la demanda de educación superior, pero sería hasta la siguiente década cuando se daría la máxima expansión de las instituciones particulares: en 1980 atendían a 17 por ciento de la matrícula; en 1990 a 20 por ciento, y para fin de siglo a 32 por ciento. En el periodo se había pasado de 146 establecimientos privados a alrededor de mil, incremento que fue acompañado de una creciente inversión de recursos que complementó la realizada por el Estado. Al inicio del nuevo siglo se recuperaría el crecimiento del segmento público, mientras que el privado reduciría sensiblemente su expansión y se mantuvo estable la proporción en la atención a la demanda de educación superior.

Adicional a la expansión del gasto público destinado a educación superior, la transición iniciada en los años noventa estuvo acompañada de nuevas políticas de financiamiento del gobierno federal que hicieron uso de mecanismos de mercado. De las políticas de asignación de subsidios públicos de carácter inercial, y sin la exigencia de rendición de cuentas,

<sup>1</sup> Esta postura se sostuvo en documentos desde la década de los años noventa hasta la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2008, en la que se señaló como primer acuerdo que “la educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos” (UNESCO, 2009). En un documento previo la UNESCO asentaba lo siguiente: “Existe el peligro de que una política radical de separación entre el Estado y la educación superior en materia de financiación aplicada en función de un concepto demasiado estrecho del ‘valor social’ de un determinado nivel de educación suscite excesivas presiones tendientes a la ‘recuperación de costos’ y la búsqueda de ‘financiación sustitutiva’ y de ‘economías por rendimiento interno’ en la enseñanza, la investigación y la administración. Igualmente peligrosa es la demanda excesiva de ‘comercialización’ de las actividades de los centros de educación superior” (UNESCO, 1995: 34).

se fue dando forma a un esquema que combinaba el subsidio ordinario para el pago del personal de las universidades y los gastos básicos de operación, con fondos de financiamiento extraordinarios con un destino específico, sometidos a concurso y sujetos a reglas de operación para su ejercicio. Estos fondos, de carácter competitivo, no tendrían un carácter regularizable y se fueron convirtiendo, para las universidades públicas, en la principal vía de financiamiento para su desarrollo y consolidación. La lógica de deshomologación en el trato a las instituciones y a los académicos permeó en las formas de gestión y gobernanza de la educación superior en el país. Para el inicio del gobierno de Enrique Peña Nieto, los instrumentos de financiamiento público a las universidades constituían, junto con la evaluación de la calidad, uno de los pilares de las políticas del gobierno federal.

En el caso de México el debate sobre el rol del Estado en el financiamiento de la educación superior no condujo al predominio del sector privado, como sucedió en otros países, pues alrededor de dos terceras partes de financiamiento seguía siendo proporcionada por el Estado. En los dos sexenios anteriores, principalmente en el de Felipe Calderón, el presupuesto federal destinado a educación superior había observado una evolución favorable, si bien aún no estaban resueltos muchos de los problemas del esquema de financiamiento. El carácter público de la educación superior había sido defendido por diversos actores, entre ellos las universidades, cuyos planteamientos coincidían con las declaraciones de la UNESCO en el sentido de que el Estado era el responsable principal en el impulso y sostenimiento de la educación superior. En el caso de México, el creciente financiamiento otorgado por el gobierno federal a este nivel educativo se había sustentado en las políticas expansivas del gasto público de las distintas administraciones: de 1996 a 2012 la tasa media de crecimiento anual del gasto programable fue de 5.6 por ciento, expansión posibilitada por los

altos precios del petróleo. En este contexto dio inicio la administración 2012-2018.

## **PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018**

El 1 de diciembre de 2012 Enrique Peña Nieto tomó posesión como presidente de la República luego de un proceso electoral altamente competido. Al día siguiente de su investidura, suscribió el “Pacto por México” con los dirigentes de los principales partidos políticos: PRI, PAN y PRD, lo que marcaría una nueva dinámica de negociación entre las fuerzas políticas en el primer tramo del sexenio y daría sustento político a la realización de la reforma educativa. Uno de los acuerdos establecidos en el pacto estuvo relacionado con el financiamiento (compromiso 14): “Asegurar los recursos presupuestales necesarios para incrementar la calidad y garantizar la cobertura en al menos al 80 por ciento en educación media superior y en al menos 40 por ciento en educación superior”.

Durante el primer año del gobierno, la agenda de la SEP estuvo centrada en la realización de las reformas constitucionales y legales que afectaron a la educación básica, media superior y normal con la creación de tres sistemas: el Servicio Profesional Docente, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y el Sistema de Gestión e Información Educativa. La educación superior, salvo en su componente de educación normal, no estuvo considerada en el ámbito de las reformas.

En mayo se dio a conocer el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) y en diciembre el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE). Para entonces ya estaban aprobadas las tres leyes secundarias de la reforma constitucional (Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y modificaciones a la Ley General de Educación) que daban sustento a la que fue considerada la principal reforma estructural del gobierno.

El PSE se derivó de una de las cinco metas nacionales establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018: “México con educación de calidad”.<sup>2</sup> En una de sus estrategias, el PND hacía una sola referencia a montos de financiamiento: “Contribuir a que la inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel de 1 por ciento del PIB”, para lo cual se planteaba incrementar el gasto público en ciencia, tecnología e innovación (CTI), promover la inversión que realizan las instituciones públicas de educación superior en CTI e incentivar la inversión del sector productivo. Para la función de educación no se planteaban estrategias referidas a montos de financiamiento; tan solo se establecían líneas de acción genéricas: asegurar “suficiencia financiera de los programas destinados al mejoramiento de la calidad e incremento de la cobertura, con especial énfasis en las regiones con mayor rezago educativo” (PND, 2013: 125).

El formato del PSE fue similar al del gobierno de Felipe Calderón, pero con mayor precisión técnica en la medición de los indicadores. Su contenido se estructuró en cuatro capítulos: 1) diagnóstico; 2) alineación a las metas nacionales; 3) objetivos, estrategias y líneas de acción; y 4) indicadores.

En el diagnóstico, más que dar a conocer la situación que guardaba el sistema educativo nacional, se adelantaron las principales líneas de acción que el gobierno federal consideraba necesario impulsar en cada uno de los niveles educativos. A la educación superior tan sólo se le dedicaron ocho párrafos, en los que se perfilaron las principales acciones a realizar.

Con relación al financiamiento de este nivel educativo, solamente se hizo alusión a los fondos de financiamiento extraordinario:

“[Estos fondos...] han probado ser un valioso mecanismo para formar y mejorar al profesorado, corregir problemas estructurales de las universidades, apoyar el desarrollo institucional, fortalecer el trabajo académico y favorecer el crecimiento de la oferta en áreas prioritarias para el desarrollo regional y nacional” (SEP, 2013: 28). A diferencia de ello, en el diagnóstico de ciencia y tecnología y su relación con la educación se reconoció la insuficiencia de la inversión: “México tiene rezagos muy importantes en cuanto a su capacidad de generar y aplicar el conocimiento. Esto en buena medida se debe a la baja inversión, tanto pública como privada, que se destina al sector ciencia, tecnología e innovación, pero también a un sistema educativo rígido, que no promueve la innovación, e insuficientemente vinculado con el ámbito productivo” (SEP, 2013: 32).

Con estos elementos de diagnóstico, las estrategias y líneas de acción del PSE relacionadas con el financiamiento se pueden agrupar en cinco ámbitos:

*Infraestructura.* Impulsar la construcción, ampliación y rehabilitación de la infraestructura física de las escuelas de educación media superior y superior para aumentar la cobertura, con dos prioridades: ampliar la infraestructura física en las escuelas que tengan espacio y su modelo educativo lo permita, y atender a planteles que presenten riesgos en materia de protección civil. Además de lo anterior, se propone desarrollar nuevos modelos de financiamiento para alentar la inversión privada en la infraestructura física escolar.<sup>3</sup>

*Impulso a la ciencia, la tecnología y la innovación.* Renovar la infraestructura para la

<sup>2</sup> Las cinco metas nacionales del PND son: México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad global.

<sup>3</sup> Como una nueva modalidad de financiamiento para infraestructura educativa, en el último tramo de la primera mitad del sexenio (octubre de 2015), se firmó un convenio de coordinación y colaboración entre la federación y los gobernadores de las 32 entidades federativas para la potenciación de los recursos del Fondo de Aportaciones Múltiples a través del Programa Escuelas al CIEN (Certificados de Infraestructura Educativa Nacional), certificados o bonos que son bursatilizados para captar inversión de los particulares.

investigación científica y tecnológica de las IES y centros públicos de investigación; incrementar los recursos del Fondo Sectorial SEP-CONACyT, particularmente los dedicados a la investigación científica básica, y fortalecer la eficiencia del gasto en programas de fomento a CTI mediante la colaboración público-privada.

*Programa de becas.* Fortalecer las modalidades de becas y otros estímulos dirigidos a favorecer la retención de los jóvenes en riesgo de abandono escolar, e impulsar programas de becas que favorezcan la transición al primer empleo de egresados de educación media superior y superior.

*Programas presupuestarios.* Revisar la estructura de los fondos de financiamiento extraordinario para la educación superior a fin de asegurar que sean instrumentos para su fortalecimiento.

*Gestión.* Reorganizar los instrumentos y procesos de planeación, programación y presupuesto en los ámbitos federal y estatal, para lo cual tendrá que mejorar la gestión y ministración de recursos y simplificar los procesos de entrega de subsidios.

En el PSE se establecieron cinco indicadores relacionados con la educación superior, en cada uno de los cuales el valor de 2012 (línea base) constituyó el punto de partida para el establecimiento de metas a 2018. A tres años de gobierno se contó con información para evaluar su avance en algunos de ellos:

Objetivo 2: fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y

formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Indicador: porcentaje de estudiantes inscritos en programas de licenciatura reconocidos por su calidad. 2012: 61.7 por ciento; 2015: 56 por ciento. Meta a 2018: 72 por ciento.<sup>4</sup>

Indicador: porcentaje de programas de doctorado escolarizados en áreas de ciencia y tecnología registrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). 2012: 63.5 por ciento. Meta a 2018: 71.6 por ciento.

Objetivo 3: asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Indicador: tasa bruta de escolarización de educación superior. 2012: 32.1 por ciento (32.7 por ciento hombres, 31.6 por ciento mujeres). 2015: 35.8 por ciento (36.2 por ciento hombres 35.4 por ciento mujeres). Meta a 2018: 40 por ciento (40 por ciento hombres, 40 por ciento mujeres).

Indicador: tasa bruta de escolarización de educación superior para los primeros cuatro deciles de ingreso monetario per cápita. 2012: 14.7 por ciento. 2015: 17.5 por ciento.<sup>5</sup> Meta a 2018: 17 por ciento.

Objetivo 6: impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

<sup>4</sup> La SEP justificó la fluctuación negativa del indicador en 2015 por tres razones: 1) el recorte de 69 por ciento al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en las Instituciones Educativas de ese año habría provocado que las universidades no priorizaran la acreditación y/o evaluación de sus programas educativos; 2) la pérdida de vigencia de las acreditaciones afectó a la baja el indicador; y 3) las actualizaciones a las normas y procesos internos de los comités interinstitucionales de evaluación de la educación (CIEES) y del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) incidieron en una baja de productividad en el proceso de evaluación y acreditación (SHCP, 2015).

<sup>5</sup> Dato tomado del Tercer Informe de Gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, con información de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares correspondiente a 2014.

Indicador: gasto en investigación científica y desarrollo experimental (GIDE) ejecutado por las instituciones de educación superior (IES) respecto al producto interno bruto (PIB). 2012: 0.12 por ciento. 2015: 0.14 por ciento.<sup>6</sup> Meta a 2018: 0.25 por ciento.

A diferencia de los programas sectoriales de los dos gobiernos anteriores, que en un caso planteó metas para el financiamiento educativo (PRONAE 2001-2006) y en otro presentó estrategias para la conformación de un nuevo modelo de asignación presupuestal (PSE 2007-2012), en el PSE 2013-2018 fueron pocos los compromisos asumidos. Con excepción de la meta relativa al GIDE —que representa una proporción muy baja del financiamiento de las instituciones públicas de educación superior— no se fijaron metas relacionadas con los recursos económicos a destinar a la educación, no se precisaron modalidades para respaldar en términos financieros la vida regular de las instituciones (Casanova, 2014), ni se planteó la revisión del modelo de financiamiento vigente para educación superior.<sup>7</sup>

Con estas omisiones, a continuación se revisa el comportamiento del gasto federal en educación superior a lo largo del periodo.

## AMPLIACIONES PRESUPUESTALES

En los tres primeros años de gobierno se modificó la dinámica de negociación que se había venido dando entre las fuerzas políticas en el Ejecutivo y en el Legislativo para la aprobación del PEF. En otro artículo (Mendoza, 2013) se revisa la estrategia para el establecimiento

de acuerdos a partir de la firma del “Pacto por México” y sus repercusiones en el presupuesto de educación superior correspondiente a 2013.

A diferencia de los arreglos interparlamentarios establecidos en la Cámara de Diputados, y entre el Ejecutivo y el Congreso a partir de la alternancia política, el nuevo gobierno impulsó nuevos acuerdos políticos luego del competido proceso electoral. Las negociaciones presupuestales de 2007 a 2012 correspondieron a las LX y LXI legislaturas: en la primera se habían obtenido ampliaciones presupuestales por 22 mil millones de pesos,<sup>8</sup> y en la segunda por cerca de 17 mil millones de pesos. A diferencia de ello, en los presupuestos correspondientes a los tres ejercicios fiscales del gobierno de Enrique Peña Nieto —correspondientes a la LXII Legislatura— las ampliaciones fueron de 3.3 miles de millones de pesos: las menores de las últimas cuatro legislaturas (Tabla 1).

*Tabla 1. Ampliaciones presupuestales en educación superior determinadas por la Cámara de Diputados, 2001-2015 (millones de pesos)*

Legislatura	Ampliaciones
LVIII - 2000-2003	7,780
LIX - 2003-2006	16,615
LX - 2006-2009	22,031
LXI - 2009-2012	17,315
LXII - 2012-2015	3,273

*Fuente:* elaboración propia con datos de los dictámenes del PEF aprobados por la Cámara de Diputados, años 2001 a 2015.

<sup>6</sup> En el anexo estadístico del Tercer Informe de Gobierno (p. 269) se presentan cifras estimadas de este gasto para 2015, con las cuales se calcula el valor del indicador.

<sup>7</sup> El PSE no retomó propuestas de la ANUIES para el cambio de políticas, tal como se señala en el documento *Inclusión con responsabilidad social* presentado a los candidatos a la presidencia en mayo de 2012: “No es aventurado sostener que el actual ciclo de políticas enfrenta rendimientos decrecientes, como sucede con las políticas aplicadas en el ámbito de la evaluación y el reconocimiento de la calidad de los programas educativos, los estímulos al desempeño docente, el crecimiento desarticulado de las IES (públicas y particulares) y las acciones seguidas en materia de financiamiento por medio de programas y fondos extraordinarios que no tienen asegurada su continuidad y que han llevado a una excesiva burocratización del quehacer académico y de la gestión institucional” (ANUIES, 2012: 37).

<sup>8</sup> Las ampliaciones presupuestales son las que determina la Cámara de Diputados al Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación que le presenta el Ejecutivo para su discusión, y eventual modificación y aprobación.



Para el ejercicio fiscal 2013 no se aprobaron ampliaciones para educación superior. Después de 12 años de negociaciones con resultados que mejoraron el presupuesto de este nivel educativo, los principales actores se disciplinaron a la nueva directriz política señalada por el Ejecutivo, en el sentido de que correspondería a la SHCP modular el proceso de negociación presupuestal, junto con la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública de la Cámara de Diputados y las coordinaciones de los principales grupos parlamentarios.

Para los siguientes dos ejercicios presupuestales se acordaron ampliaciones en educación superior por un monto muy inferior al de las pasadas legislaturas: 2.5 mil millones de pesos para 2014 y 750 millones de pesos para 2015. Las instituciones y programas beneficiados con estas ampliaciones fueron los siguientes:

- IPN: 300 millones de pesos (2014).
- UAM: 350 millones de pesos (2015).
- Programa de Expansión de la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior (PROEXOES): mil millones de pesos (2014).
- Programa de Fortalecimiento de la Calidad en las Instituciones Educativas (PROFOCIE): 717.8 millones de pesos (2014).
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP): 322.7 millones de pesos (2014).
- Apoyo a centros y organizaciones de educación: 173.3 millones de pesos (2014).
- PROFOCIE (Apoyo para Escuelas Normales Rurales): 400 millones de pesos (2015).

Estas ampliaciones fueron resultado de tres vías de negociación: las realizadas por

la ANUIES con la SHCP y acordadas por la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública de la Cámara de Diputados; las realizadas directamente por los titulares del IPN y de la UAM con la SHCP y en la Cámara de Diputados y, en el caso del PROFOCIE para 2015, por decisión del gobierno federal de otorgar recursos adicionales a las escuelas normales rurales tras los acontecimientos de Iguala en los que desaparecieron 43 estudiantes de la Escuela Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa.

En los dos años en que se dieron ampliaciones, éstas no se dejaron al juego político de las fuerzas parlamentarias, sino que estuvieron acordadas por la mancuerna SHCP-Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública.<sup>9</sup> De este modo, si bien la atribución de modificación del proyecto de presupuesto radica en la Cámara de Diputados, los arreglos políticos entre el Ejecutivo y el Legislativo, a partir de diciembre de 2012, condujeron a un estrechamiento del margen de actuación de los diputados en lo individual, e incluso de las comisiones ordinarias, cuyas opiniones y solicitudes de reasignación presupuestal rebasaron con mucho la disponibilidad presupuestal en los tres paquetes económicos del periodo.

Este nuevo marco constituyó el referente político para la aprobación del presupuesto en educación.

## GASTO FEDERAL EN EDUCACIÓN Y EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En la primera mitad del sexenio de Enrique Peña Nieto el gasto federal en educación<sup>10</sup> representó, en promedio, 4.2 por ciento del PIB, con un aumento de una décima de punto porcentual respecto al final de la administración anterior, resultado del mayor crecimiento anual del gasto educativo en términos reales (3.3 por ciento) que el observado en el PIB (2.0

<sup>9</sup> A diferencia de ello, en el presupuesto para infraestructura cultural y deportiva se continuó con gran opacidad y con amplios márgenes de discrecionalidad en las asignaciones para obras etiquetadas a los municipios a través del Ramo 23.

<sup>10</sup> El gasto federal en educación que se reporta en los informes de gobierno incluye el gasto educativo de siete ramos presupuestales: SEP, SAGARPA, SEDENA, SEMAR, INEE, Ramo 25 (previsiones y aportaciones para los sistemas de

por ciento).

*Tabla 2. Gasto federal en educación como porcentaje del PIB, 2012-2015*

Año	Gasto en educación (millones de pesos)	PIB (millones de pesos)	Gasto en educación / PIB (%)	Variación % real*	
				Gasto en educación (%)	PIB (%)
2012	640,418	15,626,907	4.1		
2013	670,634	16,118,031	4.2	2.9	1.4
2014	731,252	17,256,000	4.2	4.1	2.2
2015	779,508	18,127,178	4.3	2.8	2.5

\* Se aplican las variaciones de los precios implícitos del PIB publicadas por el INEGI.

Fuente: los datos del gasto en educación se toman del Cuarto Informe de Gobierno, septiembre de 2016; los datos del PIB se toman de INEGI, Banco de Información Económica.

El comportamiento del gasto federal educativo se ha mantenido con pocas variaciones desde el año 2000 respecto al anterior indicador, si bien ha tenido una gradual desaceleración: en el sexenio de Vicente Fox la tasa media de crecimiento anual fue de 3.7 por ciento, en el sexenio de Felipe Calderón de 3.5 por ciento, y en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto de 3.3 por ciento.

Si a los recursos económicos aportados por la federación se suma el destinado por los estados y por los particulares, en 2015 el gasto nacional alcanzó 6.8 por ciento del PIB, ligeramente por encima del 6.6 por ciento de 2012. Sin embargo, la participación del gasto público en educación fue de 5.4 por ciento del PIB, muy por debajo del 8 por ciento establecido en el artículo 25 de la Ley General de Educación.

El gasto destinado a educación superior, incluyendo ciencia y tecnología (CyT), representó en promedio 23 por ciento del gasto educativo federal, dos puntos porcentuales más que en el sexenio de Felipe Calderón y cuatro más que en el de Vicente Fox. Este aumento fue resultado

del mayor gasto destinado a CyT, congruente con la meta establecida en el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2013-2018 de alcanzar un gasto nacional en investigación y desarrollo experimental (GIDE) equivalente a 1 por ciento del PIB en 2018.<sup>11</sup>

Si solamente se considera el gasto de educación superior (subfunciones de educación superior y posgrado, de acuerdo con la clasificación del PEF), en los tres años de gobierno se le destinaron 17.3 pesos de cada 100 gastados por la SEP, algo más que en los dos sexenios anteriores (16.6 con Calderón y 14.9 con Fox). Este ligero aumento es resultado de la mayor expansión de matrícula en educación superior que en educación básica.

En cuanto a la variación del monto de los recursos, el financiamiento asignado cada año a educación superior y CyT no observó un ritmo constante: en 2012 fue de 6.7 por ciento; el siguiente año disminuyó a 4.6 por ciento; para 2014 aumentó a 8.9 por ciento, y en 2015 nuevamente cayó a 2.3 por ciento. La tasa media de crecimiento anual en los tres

educación básica, normal, tecnológica y de adultos) y fondos educativos del Ramo 33 (aportaciones federales para entidades federativas y municipios). También se considera el gasto federal en la función de ciencia y tecnología (CyT), destinado a las IES, al CONACyT y a otras secretarías de Estado, el cual se considera como parte del gasto de educación superior.

11 El GIDE incluye el gasto público y el que realizan las empresas privadas. En 2012 equivalió a 0.43 por ciento del PIB, y con las cifras estimadas en el Tercer Informe de Gobierno alcanzó 0.54 por ciento, aún muy lejos de la meta establecida para 2018. Por su parte, el gasto federal ejercido en CyT en el mismo periodo pasó de 0.40 a 0.48 por ciento del PIB.

años fue de 5.2 por ciento. Sin considerar los recursos destinados a CyT, la variación del financiamiento asignado a educación superior fue más errática: en los tres años el promedio de variación anual fue de 2.9 por ciento,

menos de la mitad de lo observado en el gobierno de Felipe Calderón; solamente en 2014 se dio un crecimiento significativo de 7 por ciento, a diferencia de 2013 (1.4 por ciento) y de 2015 (0.4 por ciento) (Tabla 3).

Tabla 3. Gasto federal en educación superior, 2012-2015

Año	Gasto federal (millones de pesos)		Gasto E.S - CyT / Gasto federal en educación (%)	Gasto E.S. / gasto SEP (%)	Variación % real***	
	E.S.- CyT*	E.S.**			Gasto E.S. - CyT (%)	Gasto E.S. (%)
2012	139,507.9	102,500.7	21.8	16.9	6.7	4.7
2013	148,451.2	105,715.9	22.1	16.8	4.6	1.4
2014	169,184.5	118,389.6	23.1	17.5	8.9	7
2015	177,420.3	121,811.5	23	17.4	2.3	0.4

\* Cifra reportada en informes de gobierno como gasto federal en educación superior incluyendo el gasto en ciencia y tecnología.

\*\* Gasto reportado en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal en las subfunciones de educación superior y posgrado.

\*\*\* Se aplican las variaciones de los precios implícitos del PIB publicadas por el INEGI.

Fuente: elaboración propia con datos del Cuarto Informe de Gobierno, 1 de septiembre de 2016 y SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal, años 2012 a 2015.

El indicador subsidio por alumno pondera la evolución del presupuesto asignado en educación superior y posgrado respecto al crecimiento de la matrícula pública.<sup>12</sup> Los datos del sexenio 2012-2018 muestran una disminución en el financiamiento unitario, pues mientras la matrícula creció cada año en 4.9 por ciento, el presupuesto federal lo hizo en 2.9 por ciento, lo que contrasta con el saldo favorable al financiamiento en el gobierno de Felipe Calderón (6.3 por ciento de crecimiento anual del presupuesto contra 4.8 por ciento de la matrícula). Al inicio de la administración de Peña Nieto el subsidio por alumno, a pesos de 2015, fue de 54 mil 392 pesos, y tres años después disminuyó a 51 mil 227 pesos (Gráfica 1).

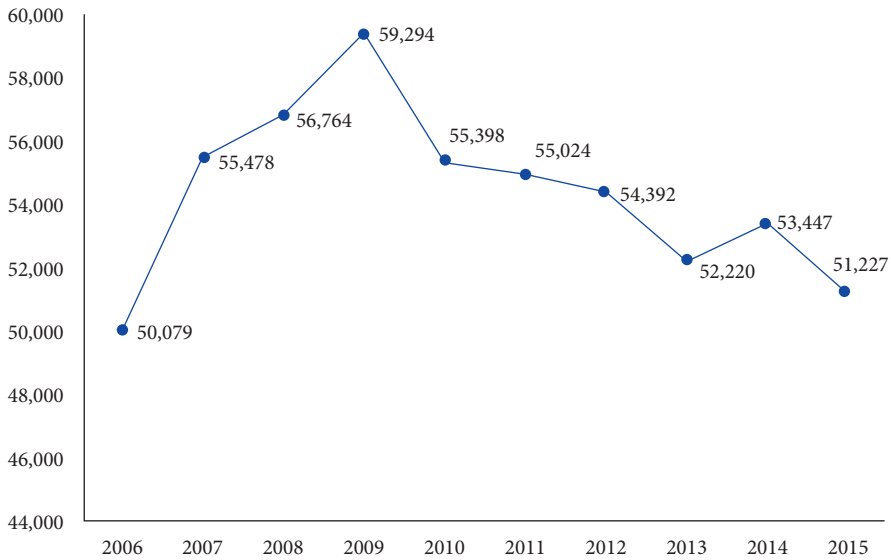
El gasto federal por alumno no ha mantenido una tendencia constante de crecimiento en la última década. Al finalizar la primera mitad de la administración de Calderón, en 2009, se alcanzó el mayor valor, para de ahí

declinar. Fue en la primera mitad de aquel gobierno cuando se sostuvo un esfuerzo financiero creciente, mismo que decayó en su segundo tramo. Cabe señalar que estos dos periodos correspondieron a dos legislaturas de la Cámara de Diputados que incidieron de manera distinta en los procesos anuales de discusión y aprobación del PEF.

Las diferencias anotadas en la evolución del gasto de educación superior se reflejaron en el mejoramiento del indicador del gasto como porcentaje del PIB, pero sólo si se considera la inversión en CyT: en los tres años se pasó de 0.70 a 0.98 por ciento. En cambio, el gasto en las subfunciones de educación superior y posgrado tuvo variaciones marginales, para alcanzar 0.67 por ciento en 2015. El estancamiento en el valor de este indicador desde 2010 (Gráfica 2) es contrario a las reiteradas propuestas de las universidades para dar certeza y suficiencia presupuestaria con visión de largo plazo.

<sup>12</sup> Para el cálculo del subsidio por alumno se considera el gasto ejercido en las subfunciones de educación superior y posgrado y la matrícula pública escolarizada reportada en los informes de gobierno, sin considerar la matrícula de educación normal, por no ser financiada con estos recursos.

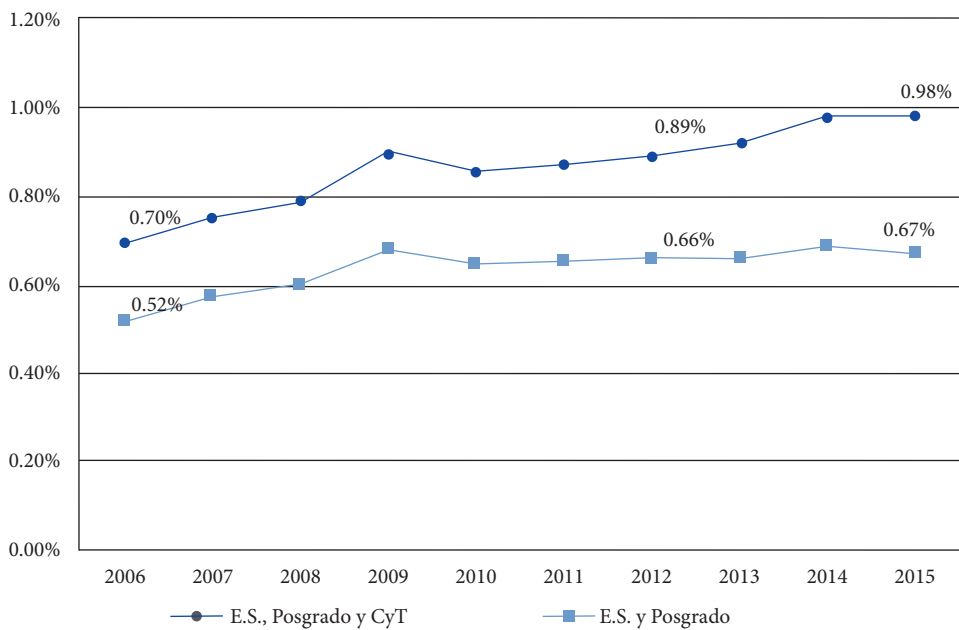
Gráfica 1. Subsidio federal por alumno de educación superior (pesos de 2015)



Nota: considera la matrícula de educación superior escolarizada sin considerar educación normal.

Fuente: elaboración propia con datos de SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal, años 2006 a 2015, y SEP, Formatos 911.

Gráfica 2. Gasto federal en educación superior como porcentaje del PIB, 2006-2015



Fuente: elaboración propia con datos de SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal, años 2006 a 2015, e INEGI, Banco de Información Económica.

## GASTO FEDERAL EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El financiamiento federal a las instituciones públicas de educación superior (IPES) se destina en diferentes funciones y subfunciones presupuestales: gobierno, cultura, CyT, educación media superior, educación superior y posgrado.<sup>13</sup> En el periodo 2012-2015, el presupuesto ejercido tuvo un incremento real de 8.4 por ciento, con una tasa media de crecimiento anual de 2.7 por ciento.

El comportamiento del presupuesto de las IPES federales fue distinto: el IPN, la UAM y el COLMEX tuvieron los mayores crecimientos anuales (4.0, 3.8 y 3.4 por ciento); la UNAM observó una variación anual menor (2.1 por ciento), si bien por la magnitud de su presupuesto el aumento ascendió a 4 mil 800 millones de pesos, mayor al otorgado al IPN. El Tecnológico Nacional de México y la Universidad Autónoma Chapingo variaron de manera semejante a la UNAM, mientras que la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro no tuvo variación (Tabla 4).

*Tabla 4. Evolución del presupuesto federal ejercido por las instituciones públicas de educación superior, unidades responsables de SEP y ramos generales, 2012-2015 (millones de pesos)*

RAMO	2012	2013	2014	2015	Variación % real*	TMCA
<b>Ramo II (SEP)</b>						
Universidad Nacional Autónoma de México	29,104.8	30,145.3	32,006.8	33,872.1	6.5	2.1
Universidad Autónoma Metropolitana	5,414.1	5,496	5,906.6	6,618	11.9	3.8
Universidad Pedagógica Nacional	736.3	713.4	723.7	812.8	1.1	0.3
Instituto Politécnico Nacional	12,823	12,781.2	13,708	15,765.8	12.6	4
Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas del IPN	247.4	266.6	231.3	275.6	2	0.7
Patronato de Obras e Instalaciones del IPN	348.9	194.5	36.3	217.1	-43	-17.1
El Colegio de México	544	530	585.5	657.6	10.7	3.4
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN	2,153	2,198.6	2,042.8	2,259.4	-3.9	-1.3
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	903.6	926.9	846.2	987.5	0	0
Centro de Enseñanza Técnica Industrial	288.4	302.2	250.9	282.0	-10.5	-3.6
Universidad Abierta y a Distancia de México	279.6	245.5	244	300.2	-1.7	-0.6
Tecnológico Nacional de México	14,490	14,972.8	16,083.3	16,785.6	6.1	2

<sup>13</sup> En este agrupamiento se considera: a) el presupuesto total ejercido por 16 instituciones u organismos federales sectorizados en SEP, SAGARPA y SEDENA; b) el presupuesto de educación media superior, educación superior, posgrado y ciencia y tecnología de cinco dependencias de la SEP: Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior Universitaria, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe; y c) el presupuesto de educación superior de dos ramos generales: ramo 25 (educación normal en el D.F.) y ramo 33 (Fondo de Aportaciones Múltiples).

**Tabla 4. Evolución del presupuesto federal ejercido por las instituciones públicas de educación superior, unidades responsables de SEP y ramos generales, 2012-2015 (millones de pesos)**

(continuación)

RAMO	2012	2013	2014	2015	Variación % real*	TMCA
Instituto Nacional de Antropología e Historia				7.5	n.a	n.a.
Subsecretaría de Educación Superior	4,015.7	3,544.8	4,630.4	3,733	-14.9	-5.2
Dir. Gral. de Educación Superior Universitaria	48,343.3	50,755.5	56,317.6	60,148.5	13.9	4.4
Coord. Gral. de U. Tecnológicas y Politécnicas	3,849.6	4,005.4	4,404.2	4,308.4	2.5	0.8
Dir. Gral. de Ed. Sup. para Profesionales de la Educación	1,246	555.7	410.5	537.3	-60.5	-26.6
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe	7.8	10	10.4	0	-100	-100
<b>Ramo 08 (SAGARPA)</b>						
Universidad Autónoma Chapingo	2,096	2,190.1	2,338.1	2,422.3	5.8	1.9
Colegio de Posgraduados	922.5	1,082.8	1,279.5	1,230.4	22.1	6.9
Colegio Superior Agropecuario del Estado de Guerrero	63.6	73.2	69.3	86.1	24	7.4
<b>Ramo 07 (SEDENA)</b>						
Universidad del Ejército y la Fuerza Aérea	1,415.8	1,853.3	1,633.3	1,926.6	24.6	7.6
<b>Ramo 25</b>						
Educación Normal D.F.	943.1	988.2	1,111.9	1,334.3	29.6	9
<b>Ramo 33</b>						
Fondo de Aportaciones Múltiples	2,932.8	2,930.4	3,148.5	3,180.5	-0.7	-0.2
<b>Total</b>	<b>133,169.3</b>	<b>136,762.7</b>	<b>148,019.2</b>	<b>157,748.6</b>	<b>8.4</b>	<b>2.7</b>

\* Se aplican las variaciones de los precios implícitos del PIB publicadas por el INEGI.

Fuente: elaboración propia con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal, años 2012 a 2015.

En cuanto a las dependencias de la SEP, el presupuesto para becas coordinado por la Subsecretaría de Educación Superior disminuyó, en promedio anual, 5 por ciento; los recursos asignados a la Dirección General de Educación Superior Universitaria para el subsidio ordinario y extraordinario de las universidades públicas estatales (UPES) y las universidades públicas estatales con apoyo solidario (UPEAS) crecieron 4.4 por ciento, por encima de la media nacional, mientras que las universidades tecnológicas y politécnicas lo hicieron en menos de 1 por ciento. Llama

la atención que los recursos asignados a las escuelas normales para la expansión de oferta y el mejoramiento de su calidad hayan disminuido de manera significativa (-60 por ciento en el periodo), pese a la prioridad discursiva que se les otorgó en el marco de la reforma educativa.

#### **SUBSIDIO FEDERAL ORDINARIO A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES**

El subsidio federal ordinario asignado a las UPES y UPEAS mantuvo un crecimiento real

en el periodo; sin embargo, sus ritmos fueron distintos cada año, tanto en el presupuesto aprobado como en el ejercido.

Dada la opacidad en la determinación del presupuesto ordinario que se asigna a cada una de las universidades, en los tres años la SEP y la SHCP acordaron apoyos presupuestales diferenciales a las UPES, en función de las necesidades financieras de cada una de ellas y de las negociaciones realizadas. Para 2013 —de acuerdo con los deflatores del PIB estimados en los Criterios Generales de Política Económica del paquete económico de ese año— el proyecto del subsidio ordinario (Programa Presupuestario U006 “Subsidios federales para organismos descentralizados estatales”), implicaba una variación real de 2 por ciento; sin embargo, mientras a las universidades ubicadas en 23 entidades federativas se les asignaba el mismo monto de recursos reales del año anterior, seis de ellas tenían crecimientos significativos. Desde la fase de formulación del proyecto de presupuesto por parte de la SHCP, la ANUIES y la propia SEP alertaron sobre la insuficiencia del subsidio ordinario para cubrir el incremento salarial previsto para el año. La ANUIES presentó a las comisiones de Educación Pública y Servicios Educativos, y de Presupuesto y Cuenta Pública de la Cámara de Diputados, una solicitud de ampliación por dos mil millones de pesos al subsidio ordinario, misma que no fue considerada en la determinación de las ampliaciones al PEF.

Sin embargo, esta omisión fue subsanada a lo largo del año con ampliaciones líquidas a las UPES por alrededor de 1 mil 200 millones de pesos; adicionalmente, se otorgaron otros apoyos no regularizables a diez universidades por un monto superior a los mil millones de pesos. De este modo, en 2013 el subsidio federal ordinario creció en 3.9 por ciento respecto al ejercido de 2012, frente a una variación de 4.0 por ciento de la matrícula atendida,

manteniéndose prácticamente sin variación el subsidio por alumno.

Para el segundo año de gobierno, el Ejecutivo presentó un proyecto para el subsidio ordinario que crecía en 6 por ciento respecto del ejercido en 2013, incluyendo las ampliaciones líquidas otorgadas ese año para cubrir el incremento salarial. El presupuesto de cada universidad creció de manera desigual, pero ninguna institución dejó de contar con recursos adicionales. Por otra parte, nueve universidades recibieron apoyos adicionales al irreductible y a los fondos extraordinarios por un monto cercano a los mil millones de pesos. El subsidio ordinario ejercido creció en 7.1 por ciento, el doble del crecimiento de la matrícula atendida.

Para 2015 el proyecto de PEF consideró un crecimiento del subsidio ordinario similar al de 2014, pero el criterio utilizado por la SEP fue aplicar la misma variación porcentual a todas las universidades. El subsidio ejercido creció en 7.1 por ciento el cual, al igual que el año previo, duplicó al crecimiento de la matrícula (3.5 por ciento).

Con esta evolución anual, el saldo neto en la primera mitad de la administración fue favorable para el subsidio ordinario de las UPES (Tabla 5); sin embargo, este crecimiento fue inferior al verificado en el sexenio de Felipe Calderón, que tuvo una tasa media anual de 8.0 por ciento. Por otra parte, continuaron observándose problemas de concurrencia del gobierno federal y de los gobiernos estatales para la asignación del subsidio ordinario a las instituciones, las cuales realizaron negociaciones con sus gobernadores y con la SEP para la ministración oportuna y completa de los recursos aprobados. En el caso de la Universidad Veracruzana, que había dejado de recibir recursos comprometidos por el gobierno estatal, a finales de 2015 se desató la movilización de los universitarios para demandar al gobierno el cumplimiento de sus obligaciones.

**Tabla 5. Subsidio federal asignado a UPES y UPEAS (millones de pesos)**

PP U006 ejercido*	2012	2013	2014	2015
Subsidio ordinario	40,182	42,474	47,612.8	52,304.6
Variación % real	9.2	3.9	7.1	7.1
Otros apoyos**	1,652.6	1,116.9	1,013.9	1,441.4
Total	41,834.6	43,590.9	48,626.7	53,746.1
Variación % real	10	2.4	6.5	7.8

\* PP U006: subsidios para organismos descentralizados estatales. Las cifras difieren ligeramente de las reportadas por la SHCP en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal correspondiente al presupuesto ejercido anualmente en el programa U006 de la UR 511.

\*\* Apoyos adicionales al irreducible y a los fondos de financiamiento extraordinario.

Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, SEP.

## FONDOS DE FINANCIAMIENTO EXTRAORDINARIO

Los fondos de financiamiento extraordinario dirigidos a las IES públicas, principalmente a las UPES, continuaron siendo uno de los principales instrumentos de política de la SEP. Las estrategias iniciadas en los años noventa del siglo pasado habían redefinido las relaciones entre el Estado y las universidades: el gobierno federal había dejado de ser un simple proveedor de recursos financieros, y había asumido un papel más activo en la regulación y orientación del sistema (Rubio, 2006; Tuirán, 2010); con los fondos extraordinarios se había posibilitado el monitoreo de las instituciones por parte de la SEP.

Desde la formulación del PSE se perfilaba la continuidad de las políticas de financiamiento a través de los fondos extraordinarios, instrumentos que habrían mostrado, desde la perspectiva de las autoridades educativas, un impacto favorable para la consolidación académica de las universidades.<sup>14</sup> En el PSE 2013-2018 también se había propuesto su revisión, por lo que en 2014 se modificó la estructura programática de algunos de ellos, sin que se hicieran modificaciones sustantivas a sus reglas o lineamientos de operación:

1. El Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior (PROEXOES) agrupó a cuatro programas preexistentes: Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior; Ampliación de la Oferta Educativa de los Institutos Tecnológicos; Apoyo a la Infraestructura de las Universidades Interculturales; y Fondo de Apoyo para la Calidad de los Institutos Tecnológicos.
2. El Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) agrupó a cinco programas preexistentes: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional; Fondo de Apoyo a la Calidad de las Universidades Tecnológicas; Fondo para la Consolidación de las Universidades Interculturales; Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas; y Fortalecimiento de la Calidad en Escuelas Normales.
3. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) agrupó al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y al Programa del Sistema Nacional de Formación

<sup>14</sup> Diversos estudios han dado cuenta, desde diversas perspectivas analíticas, de los procesos de evaluación y del impacto de los programas de financiamiento extraordinario en las universidades (Rubio, 2006a y 2006b; Díaz-Barriga, 2008; Tuirán, 2010 y 2012; Moreno, 2012; Mendoza, 2015 y Mungaray *et al.*, 2016).



Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.

4. El Programa Apoyos para Saneamiento Financiero y la Atención a Problemas Estructurales de las UPES agrupó a dos programas: Fondo de Apoyo para Saneamiento Financiero de las UPES por abajo de la media nacional en subsidio por alumno; y Fondo para la Atención de Problemas Estructurales de las UPES.

Otros dos programas continuaron sin cambio: Carrera Docente para las UPES y Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior (FECES), también dirigido a las UPES, que distribuye los recursos de acuerdo con la “Fórmula CUPIA” acordada por la ANUIES en 2003.

En cuanto a los montos aprobados y ejercidos en los diversos fondos extraordinarios, no se observó una política sólida por parte del gobierno federal. Los proyectos presupuestales presentados cada año por el Ejecutivo adolecieron de inconsistencias que en algunos años fueron subsanadas en la fase de negociación del PEF en la Cámara de Diputados. En el proyecto presupuestal para el primer año de gobierno, los fondos en su conjunto se incrementaron en alrededor de 10 por ciento, por lo cual no se presentaron solicitudes de ampliaciones presupuestales adicionales; para 2014, el proyecto de PEF —con la nueva estructura programática— implicó severas disminuciones en tres de ellos: el PROEXOES destinado a las UPES disminuía en más del 80 por ciento; el PROFOCIE lo hacía en más de la tercera parte y el PRODEP se reducía en 40 por ciento. Para compensar estas disminuciones, la ANUIES presentó a la Cámara de Diputados una solicitud de ampliación presupuestal por 2 mil 223 millones de pesos (monto que implicaba que los fondos mantuvieran su valor en términos reales), la cual fue atendida en su totalidad.

Para 2015 el proyecto de presupuesto no presentó disminuciones en estos fondos, si bien fueron afectados por el ajuste presupuestal practicado a lo largo del año.

## AJUSTES PRESUPUESTALES

En enero de 2015, a menos de tres meses de haber sido aprobado el paquete económico para ese año, la SHCP dio a conocer las “medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad”, derivadas de la caída del precio del petróleo y de la desaceleración de la economía mundial: en la Ley de Ingresos de la Federación 2015, el precio promedio de la mezcla mexicana de petróleo se había estimado en 81 dólares por barril, en tanto para finales de enero de 2015 había bajado a 39 dólares.<sup>15</sup> El gobierno federal decidió enfrentar esta disminución de los ingresos con un ajuste al gasto público por 124 mil millones de pesos, monto equivalente a 0.7 por ciento del PIB; a las dependencias y entidades del gobierno correspondían 52 mil millones de pesos de esa disminución. El ajuste implicó diversas medidas de austeridad y disciplina presupuestaria: reducción de 10 por ciento en la partida de sueldos y salarios para mandos medios y superiores; disminución de 10 por ciento del gasto en plazas eventuales y por honorarios; restricción en la creación de plazas y reducción de 10 por ciento en el gasto destinado a comunicación social (SHCP, 2015). Con ello se planteó un ajuste al gasto público de una magnitud no vista desde la crisis de los años ochenta del siglo pasado y se anunció una nueva metodología para la integración del PEF para 2016, a partir de una reingeniería de la administración pública federal y de la aplicación de la metodología de “presupuesto base cero”; esto con el propósito de eliminar duplicidades de programas en las dependencias públicas y racionalizar el gasto.

En este marco de ajuste, a la SEP le correspondieron 7 mil 800 millones de pesos, con el

15 Los ingresos petroleros representaban alrededor de la tercera parte de los ingresos de la Federación.

anuncio de las autoridades de la SHCP y de la SEP de que no se vería afectado el presupuesto de las universidades públicas federales y estatales.<sup>16</sup> Contrario a esta declaración, los recursos de dos programas extraordinarios sufrieron un recorte de 1 mil 860 millones de pesos: el FECES se redujo en cerca de 300 millones de pesos (una tercera parte de los recursos aprobados) y el PROFOCIE en 1 mil 564 millones de pesos (dos terceras partes).<sup>17</sup> En el caso de este último programa, los ajustes se hicieron pese a que la SEP y las universidades habían formalizado los correspondientes convenios de apoyo financiero con los recursos originalmente aprobados, situación que llevó a diversas expresiones de rechazo por

parte de las universidades.<sup>18</sup> Cabe señalar que los ajustes también afectaron al Programa Nacional de Becas, cuyos recursos aprobados para educación superior se recortaron en la tercera parte.

Resultado de lo anterior, en la primera mitad del sexenio la tendencia en el presupuesto de los fondos de financiamiento extraordinario fue negativa. Considerando los recursos de los seis programas, la variación real fue de -4.7 por ciento; los más afectados fueron el PROFOCIE (-29 por ciento) y el FECES (-12 por ciento). Con ello se vislumbraba el fin de la fase de expansión presupuestal iniciada después de la recuperación de la crisis de los años ochenta del siglo pasado (Tabla 6 y Gráfica 3).

*Tabla 6. Evolución de los fondos extraordinarios de apoyo a la educación superior, 2012-2015 (millones de pesos)*

Programa	2012		2013		2014		2015		TMCA Ejercido %
	Aprobado	Ejercido	Aprobado	Ejercido	Aprobado	Ejercido	Aprobado	Ejercido	
S245 PROFOCIE/PIFI	2,349.4	2,788	2,272	1,995.4	2,236.9	2,060.3	2,656	1,092.6	-28.9
S247 PRODEP	747.4	716.7	747.4	733.3	775.8	684.6	801.8	781.9	0
U067 FECES	950	950	1,000	995.7	1,038	1,019.3	1,013.8	718.5	-11.5
U040 Carrera Docente	350	350	362.3	362.3	385.1	384.8	398.2	398.1	1.4
U079 PROEXOES	1,310.6	1,419.5	1,950	1,899.5	2,297	2,324.5	2,524.3	2,477.7	16.9
U081 Apoyos para saneamiento financiero	1,700	1,699.2	2,000	1,900.7	2,075.9	2,042.1	2,146.5	2,018.4	2.8
Suma	7,407.4	7,923.4	8,331.6	7,887.0	8,808.6	8,515.6	9,540.5	7,487.2	-4.7

*Fuente:* elaboración propia con datos del Presupuesto de Egresos de la Federación y de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal, años 2012 a 2015.

## CONCLUSIONES

Las estrategias y líneas de acción del PSE relacionadas con el financiamiento de la educación superior no estuvieron dirigidas a ajustar

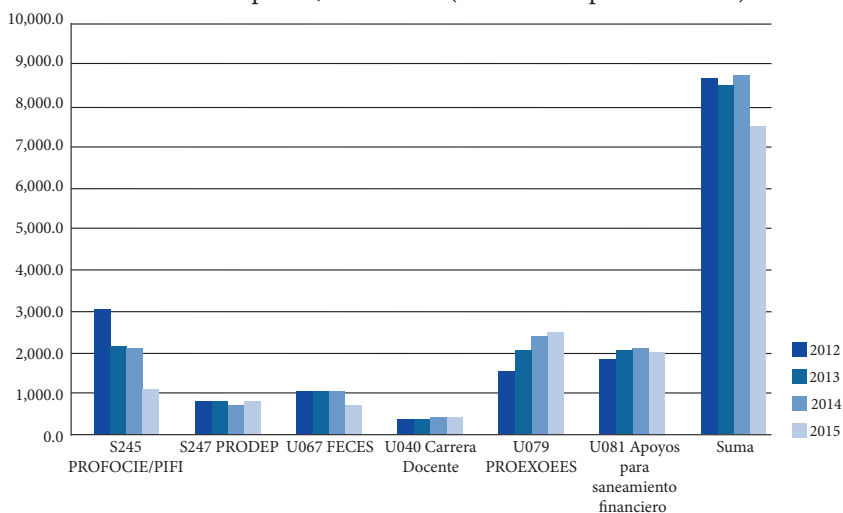
el modelo de asignación presupuestal a las IPES, ya que no se reconocieron los problemas ampliamente documentados en diversos estudios e incluso en programas de gobiernos anteriores. El programa se limitó a la revisión

<sup>16</sup> En el mes de octubre, el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, señaló a los rectores de universidades asociadas a la ANUIES que el ajuste en el PEF no impactaría en recortes a los programas dirigidos a la educación superior (ANUIES, 2015).

<sup>17</sup> En febrero de 2016 la SHCP anunciaría otro ajuste "preventivo" al PEF 2016, por un monto de 132.3 mil millones de pesos, de los cuales 29 mil millones de pesos corresponderían a las dependencias de la administración pública federal y 3,660 millones de pesos a la SEP. A diferencia de lo anunciado en el comunicado de 2015, el nuevo ajuste afectaría a la educación superior en dos programas: PROEXOES y PRODEP.

<sup>18</sup> Dos consejos regionales de la ANUIES (noroeste y centro sur) publicaron desplegados manifestando su rechazo a la reducción de los fondos de financiamiento federales para educación superior y solicitaron la restitución de los recursos.

Gráfica 3. Evolución de los fondos extraordinarios de apoyo a la educación superior, 2012-2015 (millones de pesos de 2015)



Fuente: elaboración propia con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal, años 2012 a 2015.

de la estructura de los fondos de financiamiento extraordinario, lo cual se tradujo en una reestructuración programática que no modificó su conceptualización ni su forma de operación. No fueron atendidas las propuestas presentadas por la ANUIES y por las universidades para reestructurar integralmente el modelo de asignación presupuestal con el propósito de dar certeza y suficiencia financiera a las universidades con visión de largo plazo (presupuestos plurianuales).

En la primera mitad del gobierno de Peña Nieto, las políticas de financiamiento aplicadas dieron continuidad a las establecidas por la SEP desde 1989, sin que se diseñaran instrumentos de nueva generación. Los fondos de financiamiento extraordinario siguieron constituyendo el principal instrumento de la SEP para monitorear el desarrollo de las universidades, no obstante el agotamiento de las políticas que ya se advertía desde distintos espacios de las comunidades institucionales.

Con relación a los montos del presupuesto federal, se desaceleró su tendencia de expansión: la tasa media de crecimiento anual del presupuesto ejercido en las subfunciones de educación superior y de posgrado en el periodo 2012 a 2015 (2.9 por ciento) resultó ser la más baja

desde el sexenio de Salinas de Gortari y se situó muy por debajo de la alcanzada en el de Felipe Calderón (6.3 por ciento). Ello afectó el funcionamiento de un sistema público de educación superior en constante expansión y diversificación, pues en los tres años la matrícula atendida creció más que el presupuesto asignado.

La baja de los precios del petróleo en 2015 y los impactos de la crisis económica internacional llevaron a las autoridades hacendarias a tomar medidas de carácter preventivo para proteger las finanzas públicas del país. Este fue el detonante de las políticas de ajuste que continuaría en los siguientes dos años, con afectaciones aún más severas al presupuesto destinado a las universidades públicas. Lo anterior marcó una inflexión que podría significar el fin de una época de expansión sostenida del presupuesto público destinado a las universidades públicas y el inicio de una nueva etapa de contracción del gasto, con repercusiones negativas para su expansión y consolidación académica, así como para el cumplimiento de las metas establecidas en el Programa Sectorial de Educación, principalmente las relacionadas con la cobertura.

Como era de esperarse, los primeros programas presupuestarios a ser ajustados fueron

los extraordinarios, considerados como fondos sometidos a concurso de carácter no regularizable, pese a que en los hechos formaban parte de la operación ordinaria de las universidades al estar destinados, en una buena medida, al desarrollo de los proyectos sustantivos de sus diversas unidades académicas. Es el caso de los proyectos financiados por los dos fondos que sufrieron ajustes en 2015 (FECES y PROFOCIE) que están dirigidos al desarrollo de los programas integrales de fortalecimiento institucional; a lo largo de 15 años estos programas han constituido el principal instrumento para el mejoramiento de los indicadores de calidad con que se evalúa el desempeño institucional (capacidad y competitividad académica).

La evolución desfavorable del gasto frente a la expansión de la matrícula fue más una consecuencia del nuevo panorama de las finanzas públicas que de decisiones expresas de política hacia la educación superior. Sin embargo, desde algunas instancias de la propia SEP comenzó a difundirse la idea de que las universidades públicas gastaban mucho y mal, además de que no rendían cuentas a la sociedad sobre el destino de los recursos asignados sin reconocer que, desde hace más de una década, estas instituciones son objeto de evaluaciones externas y de auditorías por múltiples organismos e instancias de

fiscalización, como es la Auditoría Superior de la Federación.

Cabe advertir que la desaceleración presupuestal en educación superior se dio pese a que el conjunto del gasto programable creció en 2015 en 4.1 por ciento; sin embargo, la fase de expansión del gasto llegaba a su fin ante la profundización de la crisis de las finanzas públicas: los bajos precios del petróleo, la volatilidad económica mundial y los resultados del proceso electoral de Estados Unidos en noviembre de 2016 que dieron el triunfo a Donald Trump, llevaron a nuevos ajustes al presupuesto en la segunda mitad de la administración de Enrique Peña Nieto. Algunas preguntas flotan en el ambiente: ¿se seguirá manteniendo el esquema vigente de asignación presupuestal? ¿Se transitará hacia nuevos acuerdos para el financiamiento concurrente entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y las universidades? ¿El Estado modificará sus políticas de apoyo a la educación superior pública? ¿Cuáles serán los efectos de los ajustes presupuestales en las metas de cobertura y en la reconfiguración público-privado del sistema de educación superior? Ante un escenario financiero restrictivo, las universidades públicas tendrán que encarar sus desafíos con una mirada distinta a la del periodo de expansión del financiamiento público.

## REFERENCIAS

- ANUIES (2012), *Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*, México, ANUIES.
- ANUIES (2015), “En educación superior no habrá recortes presupuestales: Aurelio Nuño Mayer”, *Comunicado de Prensa*, 19 de octubre de 2015, en: [http://www.anui.es.mx/secretaria-general/recortes\\_presupuestales](http://www.anui.es.mx/secretaria-general/recortes_presupuestales) (consulta: 6 de junio de 2016).
- Banco Mundial (1995), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, D.C., Banco Mundial.
- CASANOVA C., Hugo (2014), “Políticas y planeación de la educación superior en México: el proyecto 2013-2018”, en Humberto Muñoz García (coord.), *La universidad pública en México*, México, Seminario de Educación Superior UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- CLARK, Burton (1983), *The Higher Education System: Academic organization in cross-national perspective*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.

- Gobierno de México-Presidencia de la República (2013), *Tercer informe de gobierno*, en: <http://www.presidencia.gob.mx/tercerinforme> (consulta: 10 de febrero de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001), *Programa nacional de educación 2001-2006*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Primer informe de labores*, en: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx> (consulta: 12 de mayo de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), *Segundo informe de labores*, en: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx> (consulta: 12 de mayo de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), *Tercer informe de labores*, en: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx> (consulta: 12 de mayo de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2015), “La SHCP anuncia medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad”, Comunicado 007/2015, 30 de enero de 2015, en: <http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Home/Infografia/comunicado.pdf> (consulta: 6 de junio de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2016), “Cuenta de la hacienda pública federal, años 2012 a 2015”, en: [http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas\\_Publicas/Cuenta\\_Publica](http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Cuenta_Publica) (consulta: 4 de mayo de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2016), “Paquete económico y presupuesto, años 2012-2015”, en: [http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas\\_Publicas/Paquete\\_Economico\\_y\\_Presupuesto](http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto) (consulta: 30 de marzo de 2016).
- JOHNSTONE, D. Bruce (2004), “The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative perspectives”, *Economics of Education Review*, vol. 23, núm. 4, pp. 403-410, en: [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272-7757\(03\)00117-1](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272-7757(03)00117-1) (consulta: 14 de noviembre de 2016).
- LÓPEZ Z., Romualdo (1996), *El financiamiento a la educación superior 1982-1994*, México, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- MÁRQUEZ J., Alejandro (2009), “Los beneficios públicos y privados de la educación y sus implicaciones en las políticas para la educación superior”, en Humberto Muñoz (coord.), *La universidad pública en México*, México, Seminario de Educación Superior, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- MENDOZA R., Javier (2015), *Una aproximación al análisis de los fondos de financiamiento extraordinario para las universidades públicas estatales*, Cuaderno de trabajo No. 13, México, UNAM-Dirección General de Evaluación Institucional.
- MENDOZA R., Javier (2013), “¿Hacia una nueva forma de negociación del presupuesto federal de educación superior? Actores y resultados para el ejercicio fiscal 2013”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII (3 y 4), núms. 167-168, pp. 99-144.
- MORENO, Carlos Iván (2012), *Políticas, incentivos y cambio organizacional en la educación superior en México*, México, Universidad de Guadalajara.
- MUNGARAY, Alejandro, Marco Tulio Ocegueda, Patricia Moctezuma y Juan Manuel Ocegueda (2016), “La calidad de las universidades públicas estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLV (1), núm. 177, enero-marzo, pp. 67-93.
- NARRO Robles, José, Jaime Martuscelli Quintana y Eduardo Bárzana García (coords.), (2012), *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*, México, UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx> (consulta: 15 de enero de 2016).
- OCDE (1997), *Examen de las políticas nacionales de educación. México: educación superior*, París, OCDE.
- Pacto por México, Acuerdos (2012), en: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf> (consulta: 1 de junio de 2016).
- Partido Revolucionario Institucional, *Plataforma electoral federal y programa de gobierno 2012-2018*, en: [http://www.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DEPPP/DEPPP-PlataformasElectoriales/2012/Plataforma\\_PRI.pdf](http://www.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DEPPP/DEPPP-PlataformasElectoriales/2012/Plataforma_PRI.pdf) (consulta: 1 de junio de 2016).
- RUBIO O., Julio (2006a), *La política educativa y la educación superior en México: 1995-2006*, México, SEP-Fondo de Cultura Económica.
- RUBIO O., Julio (coord.) (2006b), *La mejora de la calidad en las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los programas integrales de fortalecimiento institucional: un primer recuento de sus impactos*, México, SEP-SES.
- TAMEZ G., Reyes S. y Felipe Martínez R. (coords.) (2012), *Las reformas que necesita la educación mexicana. Propuesta en busca de consensos*, México, Edición no venal, en: [http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/libros/L%202053%202012%20Las%20reformas%20que%20necesita%20la%20educacion%20mexicana.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/libros/L%202053%202012%20Las%20reformas%20que%20necesita%20la%20educacion%20mexicana.pdf) (consulta: 20 de febrero de 2016).

- TUIRÁN, Rodolfo (2010), “La política de educación superior. Trayectoria reciente y escenarios futuros”, en Silvia Giorguli y Alberto Arnaut (coords.), *Los grandes problemas de México*, t. VII: *Educación*, México, El Colegio de México, pp. 359-390.
- TUIRÁN, Rodolfo (2012), “La educación superior en México: avances y desafíos”, en Carlos Pallán y Roberto Rodríguez (coords.), *La SEP en el desarrollo de la educación superior*, México, FCE, pp. 367-407.
- UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París, UNESCO.

# La participación de los estudiantes como evaluadores

## Un estudio en las titulaciones universitarias de las artes

EVA GREGORI GIRALT\* | JOSÉ LUIS MENÉNDEZ VARELA\*\*

La implantación de la autoevaluación y la evaluación entre iguales entre estudiantes es todavía limitada en los estudios universitarios, y a ello ha contribuido la existencia de dudas acerca de su validez y fiabilidad. Sistemas de evaluación basados en rúbricas pueden favorecer la eliminación de algunos de estos escollos. En este artículo se analiza la influencia de estos entornos de evaluación con el apoyo de rúbricas en el progreso y en los resultados de aprendizaje obtenidos en la elaboración de proyectos por estudiantes de reciente ingreso en Bellas Artes, Conservación-Restauración e Historia del Arte. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que asumieron la responsabilidad de la evaluación y los que no. Por consiguiente, se infiere un impacto positivo de la utilización de rúbricas pero también que ese impacto se incrementa ostensiblemente cuando su utilización se acompaña de entornos de autoevaluación o evaluación entre iguales.

### Palabras clave

Autoevaluación  
Evaluación por pares  
Rúbricas  
Educación superior  
Arte

*The implementation of self-assessment and peer evaluation among students is still limited in university studies, and this has contributed to doubts about their validity and reliability. Evaluation systems based on clear rubrics can favor the elimination of some of these pitfalls. In this paper we analyze the influence of these evaluation environments with the support of rubrics in the progress and learning results obtained in the preparation of projects by students who have recently begun to study Fine Art, Conservation and Restoration, and Art History. The results showed statistically significant differences between the students who took responsibility for the evaluation and those who did not. Consequently, a positive impact of the use of rubrics is inferred, and the fact that this impact is significantly increased when its use is accompanied by self-assessment or peer review.*

### Keywords

Self assessment  
Peer review  
Headings  
Higher education  
Art

Recepción: 25 de enero de 2016 | Aceptación: 20 de abril de 2016

- \* Profesora asociada de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (España) y coordinadora junior del Observatorio sobre Didáctica de las Artes (ODAS). Doctora en Historia del Arte y posgraduada en Docencia Universitaria. Líneas de investigación: recursos de aprendizaje y evaluación; uso de las TIC en educación superior y entornos de aprendizaje informal. Publicaciones recientes (2015, en coautoría con J.L. Menéndez), "Validity of the Learning Portfolio: Analysis of portfolio proposal for the university", *Instructional Science*, vol. 43, núm. 1, pp. 1-17; (2015), "La percepción de los estudiantes de Bellas Artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 481-506. CE: gregori@ub.edu
- \*\* Profesor titular de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (España) y Director del Observatorio sobre Didáctica de las Artes (ODAS). Doctor en Geografía e Historia. Líneas de investigación: evaluación del aprendizaje, evaluación curricular, aprendizaje entre pares y entornos de aprendizaje informal. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con E. Gregori), "The Contribution of Rubrics to the Validity of Performance Assessment: A study of the conservation-restoration and design undergraduate degrees", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 228-244; (2015), "La carpeta de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica. Análisis de un modelo para la construcción de profesionales reflexivos en el ámbito de las artes", *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 196, pp. 128-134. CE: menendez@ub.edu

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La presencia de entornos de autoevaluación o de evaluación entre iguales es un indicador importante del paradigma pedagógico que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo (e.g., Thomas *et al.*, 2011); y también lo es del grado de implantación de entornos didácticos en los que el estudiante adquiere mayor compromiso y responsabilidad en la gestión de su aprendizaje. El asunto del control del sistema de evaluación y la importancia de compartir ese control entre estudiantes y profesores ya fue destacado en estudios que hoy pueden considerarse clásicos (Boud, 2000; Shepherd, 2000); sin embargo, investigaciones recientes como la de Kearney (2013) ejemplifican hasta qué punto su implantación en los estudios universitarios es una realidad todavía incipiente. Esta situación es evidente en el sistema universitario español y en determinadas disciplinas que, como las artísticas, muestran renuencias a la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, y se encuentran en un estadio temprano en la implantación de sistemas de evaluación congruentes con el nuevo paradigma educativo.

El concepto de evaluación auténtica predica una evaluación orientada a la construcción de aprendizajes social y profesionalmente significativos; por ello, un sistema de evaluación que aspire a ser reconocido como “auténtico” debe incorporar actividades de valoración mediante las cuales los estudiantes se familiaricen con los juicios habituales en su entorno social y profesional. La autenticidad exige la adecuación de las actividades de evaluación a los objetivos establecidos, al contexto educativo específico y al perfil del estudiante. Por su parte, la teoría de la evaluación sostenible añade, como requisito, que la evaluación debe promover el aprendizaje a lo largo de la vida

(Boud, 2000; Boud y Falchikov, 2005; Singh y Terry, 2008); en otras palabras, la evaluación debe ponerse al servicio del aprendizaje autónomo, cuyo desarrollo requiere de entornos educativos marcados por una intensa actividad metacognitiva.

Desde esta doble perspectiva, parecería difícil prescindir de actividades de aprendizaje en las que el estudiante se evalúe y evalúe a sus compañeros. Lindblom-Ylanne *et al.* (2006) afirman que la participación del estudiante en los procesos de evaluación es una condición indispensable para impulsar la reflexión sobre los procesos y resultados de aprendizaje y sobre la regulación de las conductas de aprendizaje. Kearney (2013) sostuvo la existencia de una relación directa entre metacognición, prácticas de aprendizaje sostenible y autoevaluación, y evaluación entre iguales. Otros autores defienden los efectos positivos de estas modalidades evaluadoras sobre el aprendizaje autónomo y otras habilidades cognitivas que favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida (e.g., Bostock, 2000; Boud, 1990; Falchikov, 2007). Un ejemplo representativo de esta posición es la afirmación de Dochy *et al.* (1999) de la efectividad de la autoevaluación y la evaluación entre iguales y la conveniencia de utilizarlas también en actividades de evaluación con propósitos sumativos. Sin embargo, la implantación de sistemas de evaluación en que los estudiantes participen como evaluadores no está exenta de escollos.

Los estudios sobre la percepción de los estudiantes de estas iniciativas ofrece un primer motivo de reflexión. Naturalmente, hay estudios en los que los estudiantes han ponderado el valor de estas propuestas. Por citar sólo dos ejemplos recientes, en el estudio de Mostert y Snowball (2013), el 58 por ciento de los estudiantes de la muestra valoraron positivamente su utilidad para recibir una realimentación

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER (HAR2013-46608-R); el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (REDICE14-1321); el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona (GIDCUB-13/103).



constructiva de los compañeros, identificar errores, impulsar una revisión más profunda del propio trabajo y alcanzar, en consecuencia, mejores calificaciones. También Clarke *et al.* (2013) recogieron opiniones favorables en 61 por ciento de los estudiantes sobre la realimentación obtenida de sus compañeros, la cual fomenta, a juicio de los investigadores, el pensamiento crítico y un enfoque profundo del aprendizaje.

Una parte importante de la experiencia negativa de los estudiantes tras actuar como evaluadores se explica por su falta de familiaridad con una actividad que siempre han conocido como una responsabilidad exclusiva del profesor. A ello se añade el esfuerzo que reclama una actividad compleja que involucra procesos de alto nivel cognitivo. Nordrum *et al.* (2013) detectaron vacilación e incertidumbre en los estudiantes tras participar en un entorno de autoevaluación; estos mismos estudiantes consideraron la experiencia infructuosa, debido a la dificultad de adaptarse a los criterios de evaluación, y frustrante, por la carga de trabajo que exigía. Junto con la misma queja por la carga de trabajo, Hanrahan e Isaacs (2001) y Pope (2001) captaron incomodidad en los estudiantes al recibir las valoraciones de sus compañeros. Esta incomodidad ha sido argumentada en ocasiones como una desconfianza ante juicios provenientes de no expertos (Boud *et al.*, 1999; Nestel *et al.*, 2005) o debida a una descompensación entre el esfuerzo que los estudiantes dedicaron a la evaluación de sus compañeros y la calidad de la realimentación recibida de otros estudiantes (Mostert y Snowball, 2013).

Otro tipo de estudios han destacado problemas específicos de la autoevaluación o la evaluación entre iguales que perjudican la validez y fiabilidad de los sistemas de evaluación en los que se integran. Uno de los temas principales del debate es el del comportamiento de los estudiantes en la práctica evaluadora: si bien algunos análisis han destacado la existencia de correlaciones altas entre

las puntuaciones de los estudiantes y de los profesores (*e.g.*, Falchikov y Goldfinch, 2000; Sluijsmans *et al.*, 1999; Topping, 1998), otros han identificado la tendencia de los estudiantes a inflar las puntuaciones, tanto en la evaluación entre iguales (Bostock, 2000) como en la autoevaluación (Topping, 2003), e incluso han detectado sesgos basados en la amistad, género, raza o idioma (Li y Steckelberg, 2005).

Sin negar el concurso de factores de naturaleza socio-afectiva como los señalados por Li y Steckelberg, no se puede olvidar que el factor principal es que la evaluación comporta procesos de alto nivel cognitivo, máxime cuando se trata de la evaluación de procesos o productos complejos, como es el caso de una educación superior basada en competencias. Que esa complejidad afecta también a los profesores es un asunto ampliamente recogido en una literatura que ha demostrado dificultades en construir visiones consensuadas sobre el objeto, criterios y procedimientos de evaluación, y en conseguir una práctica de la evaluación compartida consistente entre diferentes evaluadores, e incluso entre aplicaciones en diferentes momentos por el mismo evaluador. Si esto ocurre entre expertos que comparten una misma cultura profesional, ¿cómo aspirar a que esto no se produzca entre estudiantes? Por esta razón, se ha defendido la utilidad de sistemas de evaluación basados en rúbricas para reducir los problemas específicos que afectan la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Falchikov (2007) esbozó lo que podrían constituir los componentes clave para una mejora de la capacidad evaluadora de los estudiantes; para la autora, era preciso discutir con los estudiantes evaluaciones que les sirvieran de ejemplo y establecer sistemas de evaluación estructurados —por ejemplo, basados en rúbricas analíticas—, antes de afrontar prácticas evaluadoras en las que los estudiantes negocien las características del sistema de evaluación. Parece lógico suponer que, para promover el desarrollo de la capacidad evaluadora en

los estudiantes, es necesario que el entorno de aprendizaje posibilite la comprensión de los objetivos de aprendizaje, la identificación de criterios de evaluación válidos, y la evaluación consistente de las actividades propuestas. La mejora de los resultados de la autoevaluación, y la evaluación entre iguales, han sido relacionadas con la importancia de que los estudiantes dispongan de criterios específicos e instrucciones útiles (El-Mowafy, 2014; Lindblom-Ylanne *et al.*, 2006), y que se minimicen las diferencias en la interpretación de los criterios entre estudiantes y profesores (Brew, 1999; Orsmond *et al.*, 2000). Para el desarrollo de un juicio profesional es indispensable identificar, comprender y practicar las dimensiones, los criterios y los niveles de consecución; y esto debe hacerse de un modo comprensible para los estudiantes a fin de que puedan orientar y regular su esfuerzo —aprendizaje autónomo—, entender cómo ocurre y discurre su proceso de aprendizaje —metacognición—, y facilitar una reflexión compartida sobre estos asuntos con sus compañeros y con el profesor —realimentación—. Las rúbricas se presentan, entonces, como un instrumento útil para acometer estas cuestiones.

Sin embargo, los beneficios de la utilización de rúbricas en entornos de autoevaluación y evaluación entre iguales no están exentos de dudas. Jonsson y Svingby (2007) concluyeron la escasez de estudios que informaran sobre la autoevaluación o la evaluación entre iguales acompañadas de rúbricas y denunciaron que la poca calidad técnica de los estudios no hacía recomendable la generalización de los resultados. Lindblom-Ylanne *et al.* (2006) y Bouzidi y Jaillet (2009) recogieron, en una revisión de diversos estudios, la existencia de evidencias contradictorias en relación con la validez y la fiabilidad de estos entornos de evaluación, mientras que Cho *et al.* (2006) confirmaron que los problemas de validez y fiabilidad en la evaluación entre iguales aumentan en los estudiantes de reciente ingreso. El-Mowafy (2014) subraya que la utilización de

las rúbricas en su estudio empírico no impidió la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de los estudiantes, así como entre éstas y las de los profesores, lo que demostraría que estudiantes y profesores todavía interpretan los criterios de evaluación o aplican los procedimientos evaluadores de modo diverso.

En el ámbito específico de los estudios universitarios de las artes, prácticamente no existen estudios sobre la validez de la participación de los estudiantes en sistemas de evaluación basados en rúbricas. Parkes (2010) utilizó una actividad de autoevaluación basada en rúbricas en los estudios de educación musical y concluyó que éstas ayudaron a los estudiantes a mejorar su desempeño. La iniciativa se acompañó de un estudio descriptivo de las percepciones de los estudiantes mediante el análisis de los comentarios que añadían semanalmente en un diario en línea; sin embargo, no incluyó un análisis de la validez de la evaluación de los estudiantes.

Tucker (2013) realizó un estudio sobre la validez y fiabilidad de un sistema de evaluación que incluía una autoevaluación y evaluación entre iguales de estudiantes matriculados en las titulaciones de Arquitectura y Gestión de la Construcción. La investigación consistió en comparar las puntuaciones con las que los estudiantes valoraron las contribuciones de sus compañeros a actividades de diseño realizadas en grupos de trabajo, con las notas medias ponderadas extraídas de las asignaturas cursadas con anterioridad, y con las calificaciones obtenidas en pruebas de evaluación individuales sobre diseño constructivo —estas dos últimas consignadas por los profesores—. Los resultados mostraron que las puntuaciones emitidas por los estudiantes mantenían una débil correlación con las notas medias ponderadas y una ausencia total de correlaciones con las calificaciones obtenidas en diseño. Esto evidenciaría bien un problema de fiabilidad del sistema de evaluación por el desajuste de puntuaciones entre estudiantes

y profesores, bien que los estudiantes estuvieran evaluando otro tipo de habilidades más directamente relacionadas con la gestión de las dinámicas de trabajo en grupo, lo que cuestionaría la validez del sistema de evaluación en forma de una varianza irrelevante de constructo.

Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2015a) examinaron los beneficios de utilizar rúbricas en la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio en las titulaciones de Conservación-Restauración y Diseño. La muestra consistió en 84 estudiantes de reciente ingreso que fueron evaluados por dos profesores y tres estudiantes de posgrado en tres ocasiones. El diseño de la investigación incluyó diversos análisis factoriales, cálculo de la consistencia interna de las puntuaciones y análisis de la varianza. Los resultados evidenciaron un progreso de aprendizaje gracias al cual los estudiantes alcanzaron, al final del semestre, los resultados de aprendizaje establecidos, de lo que se infirió la validez del sistema de evaluación utilizado. Sin embargo, a pesar de que en la evaluación participaron estudiantes, el estudio no se extendió a la práctica de la autoevaluación o a la evaluación entre iguales propiamente dicha.

Estos autores examinaron con posterioridad una actividad de evaluación entre iguales con estudiantes de reciente ingreso en la titulación de Bellas Artes. En este caso los estudiantes utilizaron, junto con los profesores, un mismo sistema de rúbricas para desarrollar sus proyectos y valorar los resultados de los proyectos de sus compañeros (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2015b). El estudio mostró que, como ocurrió con los profesores, los estudiantes detectaron un progreso significativo de los proyectos a medida que avanzaba el curso. Además, los análisis de la consistencia interna y los coeficientes de correlación intraclase de las puntuaciones permitieron inferir un uso consistente de las rúbricas y un elevado nivel de concordancia entre los estudiantes.

Por último, en un trabajo reciente, estos mismos autores investigaron la relación existente entre las calificaciones obtenidas en la elaboración de proyectos y en la evaluación entre iguales mediante un sistema de evaluación basado en rúbricas (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2015c). La muestra incluyó 195 estudiantes de las titulaciones de Bellas Artes y de Conservación-Restauración. Los resultados mostraron diferencias significativas en las puntuaciones asignadas en los proyectos a lo largo del curso, de manera que se colige un progreso en los resultados de aprendizaje; sin embargo, se hallaron bajas correlaciones entre las puntuaciones de los proyectos y las de la evaluación entre iguales, así como un diferente nivel de compromiso de los estudiantes entre estas dos actividades, a favor de la elaboración de los proyectos. Este hecho fue confirmado al comprobar que aquellos estudiantes que no superaron la actividad de evaluación entre iguales no fue debido a que sus puntuaciones no encajaran en los umbrales de diseño permitidos respecto de la puntuación de los profesores, sino a su escasa participación en la misma. De ahí se infirió la necesidad de fomentar la participación de los estudiantes en la evaluación implicando un mayor número de profesores y asignaturas a fin de normalizar este tipo de actividad y salvar las reticencias comprensibles ante actividades de aprendizaje novedosas.

Acorde con esta línea de investigación, quedaba por estudiar la existencia de evidencias de que las prácticas de autoevaluación y evaluación entre iguales tienen una incidencia positiva en los resultados educativos en un entorno de aprendizaje basado en proyectos. Con esta finalidad, las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio fueron las siguientes: 1) ¿cuál fue la contribución de las rúbricas respecto de la elaboración de proyectos?; y 2) ¿qué influencia tuvieron la autoevaluación y la evaluación entre iguales en la construcción de los aprendizajes? En otras palabras, se pretendió estimar hasta qué punto

las rúbricas sirvieron a los estudiantes para comprender los resultados de aprendizaje perseguidos en una actividad nueva para ellos —la elaboración de proyectos de aprendizaje-servicio—, y los criterios que definían la calidad de dichos resultados, así como orientar, en consonancia, su esfuerzo. Asimismo, se pretendió investigar si la participación de los estudiantes en la evaluación incrementaba su toma de conciencia sobre los puntos fuertes y débiles de su trabajo y, por consiguiente, la calidad de su aprendizaje.

## CONTEXTO DIDÁCTICO

Este estudio se realizó en asignaturas programadas en los primeros cursos de los grados de Historia del Arte, Bellas Artes y Conservación-Restauración de la Universidad de Barcelona. Las asignaturas se singularizan por el hecho de que su temática —estética y teoría del arte— está poco representada en los diferentes planes de estudio; por esta razón, son calificadas por los estudiantes como “asignaturas teóricas” frente a las asignaturas-taller de procesos artísticos y las asignaturas de Historia del Arte. El reto principal era demostrar la pertinencia y relevancia de las asignaturas en cuestión en el seno de cada una de las especialidades de arte y cuestionar la dicotomía entre asignaturas de carácter teórico y práctico, ya que esto constituye una falacia epistemológica y tiene efectos perniciosos sobre el aprendizaje. Dado que las asignaturas participantes se ubican en los primeros semestres de las titulaciones, se eligió enfocarlas sobre la comprensión crítica de aquello que define a un profesional del arte; esto es, sobre su pericia en la lectura, interpretación y justificación de los fenómenos artísticos con el fin de producirlos, preservarlos, conservarlos y difundirlos. Desde esta perspectiva debía demostrarse la contribución específica de las disciplinas representadas en las asignaturas.

El enfoque de las asignaturas, la organización de las sesiones en el aula y las actividades de aprendizaje se articularon en dos grandes

ejes de trabajo: por un lado, el eje de la alfabetización visual —mejorar la competencia de la lectura e interpretación de un fenómeno artístico en lo que tiene de distintivo— y la familiarización de los estudiantes con los campos de la estética y la teoría del arte. Por el otro, el eje de la construcción de una identidad profesional en cuyo proceso ocupase un lugar destacado la aplicación y evaluación de las narrativas específicas de las asignaturas en la justificación de cualquier manifestación artística. Las actividades de aprendizaje y el trabajo en el aula integraron el trabajo individual y grupal para que los estudiantes tomaran conciencia de la construcción colectiva del conocimiento. Esta finalidad era indispensable en un contexto educativo en donde el aprendizaje es considerado una responsabilidad personal del estudiante.

La primera actividad consistió en una lectura e interpretación de un fenómeno artístico y supuso la aplicación práctica en el aula de las sesiones en que se exponían los contenidos de las asignaturas. Esta actividad se planteó como un estudio de caso en el que el profesor presentaba una imagen y los estudiantes en plenaria la discutían mientras dos estudiantes conducían la sesión de trabajo y resumían las aportaciones de sus compañeros. Al final, el profesor intervenía para subrayar los aspectos más importantes surgidos en la sesión y apuntar las cuestiones que no se hubieran abordado a fin de convertirlas en motivos de reflexión posterior para los estudiantes. Al terminar el semestre, cada estudiante por separado repitió el proceso en un comentario escrito. Esta actividad de lectura pretendía que los estudiantes describieran y organizaran los aspectos formales particulares de la obra; determinaran el tema de la misma e identificaran problemáticas teórico-artísticas o estéticas directamente relacionadas con ésta; y justificaran cómo se concretaban en la imagen comentada.

La segunda actividad planteó a los estudiantes el diseño y planificación de un proyecto de aprendizaje-servicio dirigido a un

colectivo en riesgo de exclusión social en el que se utilizara el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, o la actividad plástica. Los estudiantes debían seleccionar el colectivo, documentarse para tener un conocimiento suficiente del mismo y establecer de qué modo se podía incidir en la resolución de alguno de sus problemas mediante el ejercicio profesional propio de la titulación que cursaban. En esta actividad, el reto estaba en el diseño del proyecto y en la reflexión sobre la tarea del profesional: la pregunta “qué es el arte” se transformó en “para qué sirve” y “cómo debe ser utilizado” en el entorno social inmediato.

Se establecieron cuatro requisitos para la elaboración de los proyectos; el primero fue el de la familiaridad: los estudiantes debían tener contacto con el colectivo elegido y la actuación planteada tenía que ser realizable con los recursos generados en el decurso del semestre. Con ello se pretendió reforzar los aprendizajes vinculándolos con su experiencia personal y subrayar la importancia de la resolución de problemas. Si los colectivos seleccionados eran reales, la reflexión sobre la viabilidad de sus proyectos manifestaba el compromiso deontológico de los estudiantes: debían trabajar de un modo realista sobre grupos humanos, contextos y problemas reales. El segundo fue el diseño y la planificación: los proyectos no se ejecutarían en el marco de las asignaturas; únicamente se prepararían para ser puestos en marcha en momentos posteriores. El motivo de este segundo requisito fue doble: por un lado, se quiso eliminar la tensión que comporta realizar una acción de estas características y así centrar la atención de los estudiantes en la reflexión sobre la función social del arte y el papel del profesional; por el otro, se pretendió fomentar una interiorización paulatina de la estructura de un proyecto. Además, y producto de que se trabajaba sobre casos reales, los proyectos sólo se llevarían a cabo una vez que hubieran alcanzado el nivel de desarrollo necesario, lo que coincidía con el final del semestre. El tercer requisito

fue el del grupo: todos los proyectos fueron elaborados en equipos de trabajo de alrededor de cinco miembros con el fin de enriquecer la reflexión y fortalecer el sentido de pertenencia a una profesión. El cuarto requisito fue el de la exposición y defensa pública del proyecto, dada la importancia de las habilidades comunicativas orales en la práctica profesional.

La exposición oral de los proyectos se distribuyó en tres momentos a lo largo de un semestre con un margen de un mes aproximadamente entre cada uno. Las sesiones de exposición se convirtieron en sesiones de intercambio en las que estudiantes ponentes, estudiantes oyentes y profesores discutían sobre los puntos fuertes y débiles de los diferentes proyectos, aportaban nuevas perspectivas y valoraban el propio acto de la exposición. De este modo, cada grupo de trabajo tenía la posibilidad de reflexionar sobre los comentarios recibidos y orientar su trabajo futuro en la mejora de su proyecto. Esta actividad también apuntaba hacia la toma de conciencia de la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad de expertos.

Tanto la actividad de lectura e interpretación de un fenómeno artístico, como la actividad de proyecto, fueron acompañadas por dos rúbricas que estuvieron a disposición de los estudiantes desde el comienzo de las clases en la plataforma de aprendizaje utilizada en las asignaturas participantes. Con el fin de garantizar la adecuación de las rúbricas a los estudiantes noveles, fueron diseñadas por los profesores en colaboración con estudiantes de posgrado y mantuvieron una estructura idéntica de cuatro niveles de desempeño. Cada nivel incluía y mejoraba las descripciones cualitativas del nivel precedente e incorporaba algún otro aspecto que añadía complejidad al desarrollo del proyecto. Esta progresividad de los criterios según se ascendía en los niveles de consecución se trasladó también a las tres fases en que se distribuyó el desarrollo de los proyectos. A medida que avanzaban

las fases, las rúbricas mantenían los criterios o dimensiones de la fase anterior —y así se hacía posible la solución de las insuficiencias detectadas— y se añadían criterios que recogían otros aspectos fundamentales del desarrollo de los proyectos.

En cada una de las tres fases de exposición oral, los proyectos fueron evaluados por los profesores y también por los estudiantes mediante las rúbricas. Así, en las exposiciones orales cada estudiante por separado tomó nota de lo sucedido y valoró los proyectos en función de las descripciones cualitativas de las rúbricas; estas descripciones ya las habían utilizado previamente como referencia y guía en la elaboración de sus propios proyectos. Desde el punto de vista práctico, esta actividad se llevó a cabo a través de una aplicación en línea en la que cada evaluador seleccionaba el nivel de desempeño alcanzado por cada proyecto en cada criterio de evaluación y le asignaba una puntuación numérica entre un rango de puntuaciones establecido. Es esta participación de los estudiantes en la evaluación de los proyectos lo que constituye el objeto de análisis de este estudio.

De acuerdo con una enseñanza centrada en el estudiante, y con la convicción de que los procesos de aprendizaje y la construcción del conocimiento se incrementan en contextos cooperativos de responsabilidad compartida, se primó la función facilitadora del profesor. El predominio de esta función obligó al profesor a manifestar su condición de experto y como profesional de una disciplina determinada de un modo distinto al tradicional: acentuó su capacidad de generar ocasiones de aprendizaje de interés para los estudiantes, y su capacidad de establecer el andamiaje cognitivo necesario en cada ocasión para promover la resolución de los problemas que los estudiantes iban afrontando. La primera clave de la actividad del profesor se halló en el diseño de un entorno de aprendizaje, que fue el resultado de una reflexión compartida con otros profesores sobre lo que constituye a un

profesional del ámbito de las artes, sobre su contribución a la sociedad y sobre las estrategias didácticas más adecuadas al perfil de sus estudiantes. Fue aquí, y en relación con este último aspecto, que se estimó indispensable la colaboración de estudiantes de posgrado.

La segunda clave fue la realimentación continuada de los estudiantes en las tutorías semanales con cada uno de los grupos de trabajo y en las plenarios de las exposiciones orales. En estas sesiones de trabajo, las rúbricas ayudaron a subrayar la función facilitadora del profesor: el hecho de que aquellas regulaban las agendas de trabajo y los juicios de los estudiantes, pero también los del profesor, concretó en la práctica la idea de un poder académico más distribuido en que se fundaron la discusión sobre la evolución del aprendizaje y las responsabilidades de todos los participantes. Apoyados en las rúbricas, los profesores proyectaron sobre sus estudiantes una identificación de los logros, una interrogación constante sobre los aspectos no consolidados todavía y una crítica constructiva sobre los resultados —nunca sobre los propios estudiantes— que posibilitara el progreso del aprendizaje.

## METODOLOGÍA

### *Muestra*

La muestra estuvo compuesta por un total de 358 estudiantes de las titulaciones de grado de Bellas Artes, Conservación-Restauración y de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona. Las dos primeras se imparten en la Facultad de Bellas Artes y la tercera en la Facultad de Geografía e Historia. Los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes eran de reciente ingreso y habían cursado mayoritariamente la modalidad de Artes en la enseñanza secundaria. Un 79.3 por ciento eran mujeres de 19 años de mediana (21.7 de media) y 60.9 por ciento no tenía ocupaciones laborales. Los estudiantes de Historia del Arte estaban en segundo año y provenían, por lo

general, de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Un 84.1 por ciento eran mujeres de 20 años de mediana (23.4 de media) y 58.5 por ciento no tenía ocupaciones laborales. En todos los casos, era la primera vez que realizaban proyectos de aprendizaje-servicio.

### *Diseño metodológico*

De acuerdo con la clasificación de Montero y León (2007), se realizó un cuasi experimento, sólo post, con grupos duplicados y cuasi control simultáneo. Los grupos experimentales estuvieron compuestos por 182 estudiantes noveles matriculados en cuatro grupos-aula de la Facultad de Bellas Artes que realizaron la exposición y defensa pública de proyectos de aprendizaje-servicio y participaron en su evaluación mediante rúbricas. La semejanza de estos grupos experimentales radica en que compartieron un perfil de estudiante similar, idéntico entorno didáctico y los mismos profesores. Los grupos de control reunieron 176 estudiantes de la titulación de Historia del Arte inscritos también en cuatro grupos-aula que no participaron en el proceso de evaluación.

Se trabajó con las calificaciones que estos estudiantes habían obtenido en las tres fases de evaluación de los proyectos. La preparación de los datos implicó tres matrices diferentes: la relativa a las calificaciones finales de la asignatura de cada grupo-aula se utilizó para examinar el rendimiento académico de

cada uno de los grupos-aula por separado y en conjunto, y comprobar si la distribución de sus calificaciones se acercaba a una distribución normal. Sobre esta matriz se calcularon los porcentajes de suspensos, aprobados, notables y sobresalientes por grupo-aula y por grupo experimental y de control. En una segunda matriz se reunieron las calificaciones finales de los proyectos ordenadas por grupo experimental y grupo de control. Dicha matriz sirvió para estimar la varianza (ANOVA) de las calificaciones finales de los proyectos de cada uno de estos dos grupos. Por último, la tercera matriz recogió las puntuaciones que obtuvieron los proyectos del grupo experimental y del grupo de control por separado en las tres fases de evaluación. Con estos datos se examinó, mediante ANOVAS, si había diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones. Con el fin de comprobar los resultados, todos los análisis se realizaron dos veces con dos paquetes estadísticos diferentes.

## **RESULTADOS**

En la Tabla 1 se presentan los resultados académicos (en porcentaje) de los ocho grupos-aula que participaron en el estudio. La Tabla 2 resume estos resultados tras agrupar los datos en un único grupo experimental y un único grupo de control.

*Tabla 1.* Distribución porcentual de las calificaciones finales por grupo-aula

Grupos	Suspense (%)	Aprobado (%)	Notable (%)	Sobresaliente (%)
Grupo experimental 1	2.2	42.2	48.9	6.7
Grupo experimental 2	2.3	56.8	40.9	0
Grupo experimental 3	8.7	63	21.7	6.5
Grupo experimental 4	0	62.2	35.6	2.2
Grupo de control 1	5.6	35.2	48.1	11.1
Grupo de control 2	34.3	51.4	14.3	0
Grupo de control 3	15.6	42.2	42.2	0
Grupo de control 4	32.4	43.2	21.6	2.7

*Fuente:* elaboración propia.

*Tabla 2. Distribución porcentual de las calificaciones finales por grupo de control y experimental*

Grupos	Suspenso (%)	Aprobado (%)	Notable (%)	Sobresaliente (%)
Grupo experimental	3.3	56.1	36.7	3.9
Grupo de control	19.9	42.1	33.9	4.1

*Fuente:* elaboración propia.

Las Tablas 1 y 2 reflejan una tendencia similar en el rendimiento académico de todos los participantes. La distribución se aproxima a la normal, con un ligero sesgo hacia la derecha. De ello se puede inferir que la propuesta didáctica se ajustó al perfil del estudiante al que iba dirigido. Las tasas de superación de las asignaturas fueron elevadas: 96.7 por ciento en el caso del grupo experimental, y 80.1 por ciento en el caso del grupo de control. No obstante, la Tabla 2 muestra que fue en esta tasa en donde se halla la diferencia entre el grupo experimental y el de control: mientras el grupo experimental presenta muy pocos suspensos (un 3.3 por ciento), el de control arroja casi

un 20 por ciento. Todos los porcentajes de aprobados y notables del grupo experimental superan los del grupo de control y la de sobresalientes apenas difiere en un 0.2 por ciento. También se observa que cuanto mayor es la nota final (notable o sobresaliente) menor es la diferencia entre los dos grupos. Si se analizan estas calificaciones a partir de los descriptores recogidos en las rúbricas, se concluye que más de la mitad de los estudiantes se situó en el tercero de los cuatro niveles de desempeño.

La Tabla 3 resume la estimación de la varianza de las calificaciones obtenidas en la actividad de proyecto por el grupo experimental y el grupo de control.

*Tabla 3. ANOVA del proyecto del grupo experimental y del grupo de control*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig. (p<0.05)
Inter-grupos	24.387	1	24.387	13.135	0
Intra-grupos	660.992	356	1.857		
Total	685.379	357			

*Fuente:* elaboración propia.

Con un valor máximo explicado por el azar de 2.6, y una fiabilidad del 95 por ciento, se pudo rechazar la hipótesis nula y aceptar que existieron diferencias significativas entre los dos grupos. La media del grupo experimental fue de 7.25, mientras que la del grupo de control fue de 6.73. Se comprueba así que aquellos estudiantes que evaluaron los proyectos de los compañeros obtuvieron

mejores calificaciones en esta actividad. Quedaba por investigar si esta diferencia de promedios a favor del grupo experimental reflejaba también un progreso en las calificaciones a lo largo del semestre. Para ello, se llevó a cabo un nuevo análisis de la varianza de las puntuaciones obtenidas en cada fase por dicho grupo. El resultado se muestra en la Tabla 4.



Tabla 4. ANOVA del proyecto por fases del grupo experimental

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig. (p<0.05)
Inter-grupos	614.176	2	307.088	192.3	0
Intra-grupos	867.130	543	1.597		
Total	1481.306	545			

Fuente: elaboración propia.

También en esta ocasión, el valor de la F superó al valor máximo explicado por el azar y permitió asegurar que, con un 95 por ciento de fiabilidad, había diferencias estadísticamente significativas entre las tres fases del grupo experimental; en este orden la mejor fue la tercera, con un promedio de 7.25, seguida de la segunda, con una media de 5.60, y de la primera, con un promedio de 4.68. Los estudiantes pasaron de una calificación media

de suspenso al empezar el curso, a una calificación media de notable al terminarlo. La evolución de dichas calificaciones fue positiva durante el semestre, lo que puede interpretarse como el reflejo de un progreso en el aprendizaje a partir de una actividad —el proyecto de aprendizaje-servicio— que les supuso un auténtico desafío cognitivo al principio del curso. La Tabla 5 recoge este mismo análisis en el caso del grupo de control.

Tabla 5. ANOVA del proyecto por fases del grupo de control

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig. (p<0.05)
Inter-grupos	7.193	2	3.596	2.41	0.09
Intra-grupos	782.272	525	1.490		
Total	789.465	527			

Fuente: elaboración propia.

Con un 95 por ciento de fiabilidad y 2.6 como valor máximo permitido, en el grupo de control hubo que aceptar la hipótesis nula y entender que las diferencias entre fases fueron debidas al azar. La media de la fase 3 (6.73) fue superior a la de la fase 2 (6.60) y a la de la fase 1 (6.44), pero esta ordenación no pudo ser considerada significativa. Estos datos permiten extraer dos conclusiones: primero, que el proyecto de aprendizaje-servicio no les supuso un reto cognitivo tan importante como en el caso de sus compañeros de la Facultad de Bellas Artes, que conformaron el grupo experimental. La calificación media de 6.44 de la primera fase estuvo sensiblemente por encima del 4.68 de estos últimos. Dado que los estudiantes de Historia del Arte se hallaban

sólo un curso por encima, que el tipo de asignaturas estaba infrarrepresentado en las dos facultades, y que tampoco ellos habían realizado antes proyectos de aprendizaje-servicio, la razón de esta diferente puntuación en la primera fase hay que buscarla en la especialidad cursada en la enseñanza secundaria.

La segunda conclusión es que los estudiantes del grupo de control se movieron a lo largo del curso en un umbral muy parecido de puntuaciones, de modo que no puede sostenerse una mejora neta en los resultados de aprendizaje en la tercera fase. A pesar de que debieron de haber desarrollado habilidades cognitivas mejor adaptadas a un aprendizaje basado en proyectos en su paso por la enseñanza secundaria, esta ventaja no se concretó

en un aprendizaje de más calidad al final del curso; incluso fue al contrario, ya que su calificación media en la tercera fase (6.73) se situó por debajo de los estudiantes de Bellas Artes (7.25), quienes revirtieron así sus peores resultados de la primera fase. Llegados a este punto, el factor determinante debió ser la participación de los estudiantes del grupo experimental en la evaluación de los proyectos.

## DISCUSIÓN

### *Resultados académicos en la elaboración del proyecto*

Se estimó indispensable que los estudiantes tuvieran, desde el inicio del curso, un sistema de rúbricas como referencia para entender los objetivos de aprendizaje y las expectativas de los profesores al respecto (Hattie y Timperley, 2007), para conseguir una *ratio* razonable entre esfuerzo y resultados (Dunbar *et al.*, 2006), y para mejorar la comunicación con sus compañeros y profesores (Baughin *et al.*, 2002) y establecer las bases de una reflexión compartida (Maxwell, 2010). Esto último debía concretarse en las agendas de trabajo de las reuniones semanales con los profesores y en la comprensión de la calidad de los proyectos de los otros grupos de trabajo.

Las rúbricas no se diseñaron como un conjunto de directrices de aplicación mecánica, sino como documentos que recogían algunos aspectos centrales de la estructura de un proyecto y de la exposición oral. De acuerdo con otros autores (Andrade, 2005; Reynolds *et al.*, 2009; Stupans *et al.*, 2013), las rúbricas fueron un recurso para centrar el diálogo de los participantes y ayudar a clarificar los argumentos con el fin de lograr una realimentación más efectiva. Vinculadas a las rúbricas, las puntuaciones de cada proyecto fueron una representación del grado de consolidación de los aprendizajes dentro de cada nivel de desempeño.

Los porcentajes de las tasas de superación de las asignaturas son un primer indicador de los resultados de aprendizaje alcanzados por

los estudiantes al final del semestre. La distribución normal de las puntuaciones —con un ligero sesgo hacia la derecha— significa que la propuesta didáctica encajó con el contexto y alcanzó un equilibrio razonable entre esfuerzo y logro educativo. Las puntuaciones medias, sobre una escala del 0 al 10, del grupo experimental (7.25) y del grupo de control (6.73), concretan más la calidad de estos aprendizajes; sin embargo, cuando se relacionan con las descripciones cualitativas de las rúbricas, el volumen y calidad de la información se incrementa notablemente; y esto tanto para estudiantes y profesores, como para otros agentes externos interesados.

En cuanto a la definición del proyecto, el nivel de consecución inferior recogía las razones que explicaban la inadecuación del trabajo de los estudiantes a la estructura fundamental de un proyecto de aprendizaje-servicio y a su exposición pública según los criterios de adecuación al acto público, elocución, gramática, contacto visual y adecuación al tiempo disponible. El segundo nivel reflejaba una adecuación del proyecto al colectivo en riesgo de exclusión social y al contexto en que debía llevarse a cabo. El tercer nivel añadía la necesidad de que el proyecto fuera viable, lo que suponía que el grupo de estudiantes debía analizar el proyecto también en relación con las propias capacidades del grupo. Por último, el nivel superior requería que la labor del grupo fuera indispensable para la realización del proyecto, lo que manifestaba una reflexión del estudiante sobre cómo encarnar el profesional de su disciplina. Los dos niveles inferiores implicaban calificaciones inferiores al aprobado, de manera que para superar la asignatura era necesario elaborar un proyecto orientado a la resolución de algún problema bien identificado de un colectivo en riesgo de exclusión social, y que dicho proyecto fuera específico de un equipo de profesionales del ámbito de las artes.

Con idéntico nivel de exigencia, era necesario fundamentar el proyecto en información sobre el colectivo y el contexto de ejecución

extraída de fuentes acreditadas. Además, se debía justificar la pertinencia y la contribución particular del proyecto mediante un estudio comparativo con otros proyectos similares ya concluidos y procedentes de diversos orígenes. Finalmente, la descripción y discusión de las actividades que articulaban el proyecto debían hacerse con detalle en lo referente al tipo de materiales, equipamientos y actuaciones necesarias, y debían incluir una previsión de los posibles problemas que surgirían en su aplicación y las soluciones más razonables. En este caso, la máxima puntuación se alcanzaba con la explicación de las estrategias para lograr la intervención de todos los participantes en el seguimiento del proyecto, su valoración final y las propuestas de revisión.

Las puntuaciones medias antedichas significan que los estudiantes se situaron mayoritariamente en la parte superior del tercer nivel, lo que ilustra la notable calidad de los aprendizajes obtenidos. Estas mismas puntuaciones evidencian que las rúbricas ayudaron a los estudiantes en la construcción de los aprendizajes de las asignaturas, máxime ante el hecho de que la elaboración de proyectos de aprendizaje-servicio y su exposición y defensa pública movilizan procesos cognitivos de alto nivel. Que el grupo de control obtuviera en la primera fase un 6.44 de media, cuando nunca antes habían afrontado el desafío de este tipo de proyectos, podría indicar la utilidad de las rúbricas para mejorar la calidad de la realimentación de los profesores. Posiblemente esto fue así porque focalizaron los comentarios en las actividades que ocuparon a los estudiantes en cada momento del curso (Venning y Buisman-Pijlman, 2013) y les sirvieron para planificar el trabajo de las fases sucesivas (Beaumont *et al.*, 2011). El grupo de control demuestra que, con independencia de su participación en la autoevaluación y en la evaluación entre iguales, todos los estudiantes comprendieron los objetivos de aprendizaje y supieron aplicar los criterios profesionales sobre los que se juzgó su trabajo.

### *La participación de los estudiantes en la evaluación*

Sin embargo, lo anterior no fue garantía de un progreso sostenido del aprendizaje a lo largo del curso, de lo que se desprende que la utilización de rúbricas es una condición necesaria, pero no suficiente, para afirmar la validez de un sistema de evaluación. Aunque las medias del grupo de control se incrementaron a lo largo del semestre, el análisis de la varianza mostró que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre las tres fases de evaluación. Todavía más rotundo fue el hecho de que la puntuación media de la primera fase de evaluación del grupo experimental se quedó en un 4.68: en su caso, no bastaron las rúbricas ni la realimentación de los profesores, al menos en la primera fase. De todo lo anterior se concluye que la validez de un sistema de evaluación es el resultado de una confluencia positiva de factores en un contexto determinado; confluencia en la que muy difícilmente puede determinarse el componente con mayor incidencia.

Los análisis de la varianza mostraron diferencias significativas en las puntuaciones entre el grupo experimental y el grupo de control; también revelaron que, a diferencia del grupo de control, las puntuaciones del grupo experimental evolucionaron positivamente a medida que se sucedían las fases de evaluación, y lo hicieron de modo ostensible. Si los estudiantes que compusieron el grupo experimental provenían de una educación secundaria menos adaptada a las actividades de aprendizaje propuestas, el entorno de autoevaluación y evaluación entre iguales fue el elemento diferencial para superar ese déficit inicial y, además, imprimir un mayor progreso y mejores resultados de aprendizaje.

En el estudio se cumplió la advertencia de Sadler (2009) de que el simple acceso a los criterios de evaluación no acaba de funcionar, ni aun reconociendo que las rúbricas mejoraron los procesos de realimentación. La propuesta de entornos didácticos que incluyan la

participación de los estudiantes en la evaluación es indispensable desde la óptica de una educación centrada en el estudiante con el objetivo de impulsar el aprendizaje autónomo como fundamento de un aprendizaje continuado a lo largo de la vida. De acuerdo con Thomas *et al.* (2011), esta experiencia evaluadora se proyecta sobre el aprendizaje futuro en la medida en que impulsa la reflexión del estudiante sobre la calidad de su trabajo. Por consiguiente, este enfoque implica entender la participación de los estudiantes en la evaluación prioritariamente como una actividad de aprendizaje (Clarke *et al.*, 2013; Lindblom-Ylance *et al.*, 2006) encaminada a la construcción del juicio profesional. Sin embargo, aunque los introduzca en los juicios profesionales, no debe olvidarse que esta responsabilidad evaluadora de los estudiantes genera un aprendizaje que, en primera instancia, se refiere al contexto educativo; esto es, aclara qué es lo prioritario y cómo abordarlo con garantías de éxito. Esto refuerza la afirmación de Young (2013) de que la contextualización académica de los criterios utilizados es esencial para alcanzar correlaciones más fuertes entre las puntuaciones de estudiantes y profesores.

La participación de los estudiantes en la evaluación no sólo supuso otra modalidad de realimentación para los grupos evaluados diferente a la recibida de los profesores; también implicó, para los estudiantes evaluadores, otro enfoque al principal problema en cuestión: la elaboración de sus propios proyectos. En efecto, la evaluación entre iguales supuso un espacio de reflexión sobre asuntos centrales que incumbían a los proyectos, pero este espacio tenía la ventaja de interponer una distancia respecto del trabajo del estudiante evaluador en su proyecto, ya que el objeto de análisis era el de sus compañeros. No está suficientemente estudiado el valor de la serendipia en el contexto educativo y sus posibles conexiones con procesos cognitivos complejos como la creatividad, que tanta importancia tiene en el ámbito de las artes; tampoco es un

tema directamente relacionado con la investigación expuesta en este artículo. No obstante, es oportuno insistir en la conceptualización del error como una oportunidad de aprender, y en la conveniencia de que el estudiante asimile esta circunstancia, dada la tendencia a interpretar el error como un menoscabo también personal que perjudica gravemente su autoestima y la confianza entre profesores y estudiantes. Sin fomentar una tolerancia al error en los estudiantes es imposible impulsar habilidades emprendedoras; y sin esa misma tolerancia, no acontece una reflexión serena sobre el propio trabajo que se proyecte en una mejora significativa del aprendizaje. Aquí el análisis y la toma de conciencia del error en los compañeros alcanza sus mejores resultados: identifica fuentes de error comunes y, en consecuencia, despersionaliza el error y lo hace susceptible de un debate compartido y constructivo. Por ello, junto con otras publicaciones (El-Mowafy, 2014; Mostert y Snowball, 2013), esta investigación refuerza la incidencia que tiene el aprender de los errores y aciertos ajenos sobre la capacidad de resolver problemas. De ello se desprende la importancia de que la autoevaluación sea precedida, o como mínimo acompañada, de un entorno de evaluación entre iguales (véase Boud *et al.*, 2001).

La participación en una evaluación basada en rúbricas les sirvió también para promover un aprendizaje autónomo; esto es, para pertrecharlos con estrategias que pueden utilizar independientemente de los profesores y de sus compañeros, así como ser transferidas a otros contextos, dentro y fuera de la institución educativa. Evaluar permite a los estudiantes construir un aprendizaje más amplio y profundo sobre los criterios de calidad, los procesos de revisión y enjuiciamiento de los resultados, los diferentes estilos de evaluación y los problemas más habituales en la aplicación de los procedimientos; en suma, aspectos esenciales de lo que Smith *et al.* (2013) denominaron “*assessment literacy*”. O’Donovan *et*

al. (2004) afirman que los estudiantes necesitan la práctica del juicio para adquirir paulatinamente el conocimiento tácito que le resulta consustancial y así estar en mejor disposición para participar en una reflexión colectiva sobre lo que significa un juicio profesional, sobre sus procesos y sus efectos. Esta actividad de enjuiciamiento debe ser introducida por actividades bien estructuradas en las que las rúbricas pueden ocupar un lugar relevante porque mejoran la información sobre los criterios de evaluación establecidos.

En el caso de nuestra propuesta, esta práctica de la evaluación entendida como aprendizaje se concretó en un juicio de los estudiantes que no computó en la calificación de la nota de los compañeros. No obstante, las puntuaciones de los estudiantes sí se compararon con las de los profesores, se convirtieron en objeto de análisis y reflexión, e incidieron en la calificación de los estudiantes evaluadores. De este modo, se minimizaron las renuencias de los estudiantes a recibir comentarios de compañeros por considerarlos poco capacitados o poco dispuestos a asumir adecuadamente ese compromiso (Boud *et al.*, 1999; Horstmannshof y Brownie, 2013; Mostert y Snowball, 2013; Nestel *et al.*, 2005; Parkes, 2010), sin que ello fuera en menoscabo del reconocimiento de la responsabilidad y del valor de la práctica evaluadora de todos los participantes. Al mismo tiempo, la decisión de integrar la autoevaluación y la evaluación entre iguales en las sesiones de exposición oral de los proyectos —por lo tanto, como actividad desarrollada casi totalmente en el aula— evitó incrementar en exceso la carga de trabajo que los estudiantes atribuyen a esta actividad; se neutralizó así otro escollo detectado en investigaciones anteriores (Hanrahan e Isaacs, 2001; Nordrum *et al.*, 2013; Pope, 2001).

En este estudio se ha intentado evitar la poca calidad técnica que Jonsson y Svingby (2007) advirtieron en las investigaciones sobre las prácticas de autoevaluación y evaluación

entre iguales basadas en rúbricas. La muestra de 358 estudiantes y su distribución equilibrada entre el grupo experimental y el de control (182 y 176 respectivamente) es digna de consideración, sobre todo si se tiene en cuenta que el grupo experimental estuvo constituido por estudiantes de reciente ingreso y que el volumen total de la matrícula de primer curso en la Facultad de Bellas Artes no supera los 350 estudiantes en el conjunto de las dos titulaciones analizadas de esta facultad. Se cuidó también la robustez del diseño metodológico mediante un cuasi experimento con grupos duplicados y cuasi control simultáneo. Por las condiciones naturales en las que se trabajó no fue posible un mayor control de los grupos. Se desestimó un cuasi experimento pre-post porque estaba acreditado que ninguno de los estudiantes había elaborado nunca un tipo de proyecto como el propuesto, no había sido evaluador en ningún tipo de pruebas de evaluación, ni había tenido conocimiento de lo que era una rúbrica.

Este trabajo pretende sumarse a aquellos otros que han defendido una influencia positiva sobre el aprendizaje de compartir con los estudiantes la responsabilidad de la evaluación y la conveniencia de que esta intervención se lleve a cabo con el apoyo de rúbricas (e.g. El-Mowafy, 2014; Falchikov, 2007; Lindblom-Ylance *et al.*, 2006). Sin embargo, hay asuntos importantes que no se han resuelto y determinan líneas de investigación que deberían llevarse a cabo en el futuro: por un lado, está el examen de la corresponsabilidad entre profesores y estudiantes en la evaluación a partir del cálculo de algún coeficiente de consistencia interna y del grado de acuerdo entre ambas tipologías de evaluadores. Por otro, sería útil despejar las fuentes de error que afectan a estos entornos educativos y determinar su impacto relativo a fin de establecer las estrategias oportunas. En este caso, se impone un estudio de fiabilidad desde la teoría de la generalizabilidad.

## CONCLUSIONES

Smith *et al.* (2013) destacan la importancia de promover en los estudiantes de reciente ingreso su integración en la cultura académica de las titulaciones que cursan y una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje. La consecución de ambos objetivos es más fácil si estos estudiantes están en disposición de juzgar su propio trabajo, y para ello es imprescindible su compromiso con la práctica de la autoevaluación y evaluación entre iguales, a pesar de la existencia de dificultades específicas en los estudiantes de primer año (Cho *et al.*, 2006). Nuestro estudio corroboró los beneficios educativos —en estudiantes de reciente ingreso— de participar como evaluadores. Estos estudiantes noveles obtuvieron mejores resultados académicos y un mayor progreso que estudiantes más avanzados, y con un bagaje cognitivo más adecuado a las actividades de aprendizaje propuestas que sólo utilizaron las rúbricas como referencia y guía de su trabajo. Los dos grupos mostraron

una distribución normal de las calificaciones y se puede argumentar, entonces, la adecuación del entorno didáctico a los objetivos de aprendizaje y al perfil de los estudiantes. La única diferencia entre ellos fue que la práctica de la autoevaluación y de la evaluación entre iguales permitió a los estudiantes noveles introducirse mejor en la cultura profesional de su especialidad. Para que esto sea posible es necesario cumplir con la premisa de un enfoque holístico sobre la evaluación en el que se consideren conjuntamente las aportaciones de la autoevaluación y evaluación entre iguales, de las rúbricas y de los procesos de realimentación continuada conducidos por profesores, y también por estudiantes. Por otro lado, y por haberse desarrollado en el contexto universitario de las artes, el estudio contribuye a paliar un déficit existente en la literatura especializada: existen pocas investigaciones sobre el campo de las artes en la educación superior, y menos aún conducidas por profesionales de este ámbito de conocimiento.

## REFERENCIAS

- ANDRADE, Heidi (2005), "Teaching with Rubrics: The good, the bad, and the ugly", *College Teaching*, vol. 53, núm. 1, pp. 27-31.
- BAUGHIN, Judith, Evelyn Brod y Deborah Page (2002), "Primary Trait Analysis: A tool for classroom-based assessment", *College Teaching*, vol. 50, núm. 2, pp. 75-80.
- BEAUMONT, Chris, Michelle O'Doherty y Lee Shannon (2011), "Reconceptualising Assessment Feedback: A key to improving student learning?", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 6, pp. 671-687.
- BOSTOCK, Stephen (2000), "Student Peer Assessment", The Higher Education Academy, en: [https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsc747s2c/lectures/paul/Student\\_peer\\_assessment\\_-\\_Stephen\\_Bostock.pdf](https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsc747s2c/lectures/paul/Student_peer_assessment_-_Stephen_Bostock.pdf) (consulta: 8 de febrero de 2012).
- BOUD, David (1990), "Assessment and the Promotion of Academic Values", *Studies in Higher Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 101-111.
- BOUD, David (2000), "Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society", *Studies in Continuing Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 151-167.
- BOUD, David, Ruth Cohen y Jane Sampson (1999), "Peer Learning and Assessment", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 413-426.
- BOUD, David, Ruth Cohen y Jane Sampson (2001), "Peer Learning and Assessment", en David Boud, Ruth Cohen y Jane Sampson (eds.), *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other*, Londres, Kogan Page, pp. 67-81.
- BOUD, David y Nancy Falchikov (2005), "Redesigning Assessment for Learning beyond Higher Education", ponencia presentada en el "28th HERDSA Annual Conference. Higher Education in a Changing World", Sydney, 3-6 de julio, en: <http://www.hersda.org.au/wp-content/uploads/conference/2005/papers/boud.pdf> (consulta: 23 de junio de 2012).
- BOUZIDI, L'hadi y Alain Jaillet (2009), "Can Online Peer Assessment be Trusted?", *Educational Technology & Society*, vol. 12, núm. 4, pp. 257-268.
- BREW, Angela (1999), "Towards Autonomous Assessment: Using self-assessment and peer assessment", en Sally Brown y Angela Glasner

- (eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches*, Buckingham, Open University Press, pp. 159-171.
- CHO, Kwangsu, Christian Schunn y Roy Wilson (2006), "Validity and Reliability of Scaffolded Peer Assessment of Writing from Instructor and Student Perspectives", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 4, pp. 891-901.
- CLARKE, Patricia, Daniel Schull, Glen Coleman, Rachel Pitt y Catherine Manathunga (2013), "Enhancing Professional Writing Skills of Veterinary Technology Students: Linking assessment and clinical practice in a communications course", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 273-287.
- DOCHY, Filip, Mien Segers y Dominique Sluijsmans (1999), "The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education: A review", *Studies in Higher Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 331-350.
- DUNBAR, Norah, Catherine Brooks y Tara Kubicka-Miller (2006), "Oral Communication Skills in Higher Education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills", *Innovative Higher Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 115-128.
- EL-MOWAFY, Ahmed (2014), "Using Peer Assessment of Fieldwork to Enhance Students' Practical Training", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 223-241.
- FALCHIKOV, Nancy (2007), "The Place of Peers in Learning and Assessment", en David Boud y Nancy Falchikov (eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the longer term*, Londres, Routledge, pp. 128-143.
- FALCHIKOV, Nancy y Judy Goldfinch (2000), "Student Peer Assessment in Higher Education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks", *Review of Educational Research*, vol. 70, núm. 3, pp. 287-322.
- HANRAHAN, Stephanie y Geoff Isaacs (2001), "Assessing Self- and Peer-Assessment: The students' views", *Higher Education Research & Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 53-70.
- HATTIE, John y Helen Timperley (2007), "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112.
- HORSTMANSHOF, Louise y Sonya Brownie (2013), "A Scaffolded Approach to Discussion Board use for Formative Assessment of Academic Writing Skills", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 61-73.
- JONSSON, Anders y Gunilla Svingby (2007), "The Use of Scoring Rubrics: Reliability, validity and educational consequences", *Educational Research Review*, vol. 2, pp. 130-144.
- KEARNEY, Sean (2013), "Improving Engagement: The use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 7, pp. 875-891.
- LI, Lan y Allen Steckelberg (2005), "The Instructional Design Portfolio: Peer assessment support system (Pass)", *TechTrends*, vol. 49, núm. 4, pp. 80-84.
- LINDBLOM-YLANNE, Sari, Heikki Pihlajamäki y Toomas Kotkas (2006), "Self-, Peer- and Teacher-Assessment of Student Essays", *Active Learning in Higher Education: The Journal of the Institute for Learning and Teaching*, vol. 7, núm. 1, pp. 51-62.
- MAXWELL, Sherridan (2010), *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment. Occasional Paper*, Adelaide, National Centre for Vocational Education Research.
- MENÉNDEZ-VARELA, José Luis y Eva Gregori-Giralt (2015a), "The Contribution of Rubrics to the Validity of Performance Assessment: A study of the conservation-restoration and design undergraduate degrees", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 228-244.
- MENÉNDEZ-VARELA, José Luis y Eva Gregori-Giralt (2015b), "Rúbricas para la participación de estudiantes universitarios de reciente ingreso en la evaluación de proyectos de arte", ponencia presentada en el "3rd International Congress of Educational Sciences and Development", San Sebastián, 24-26 de junio de 2015.
- MENÉNDEZ-VARELA, José Luis y Eva Gregori-Giralt (2015c), "La influencia de la evaluación entre iguales basada en rúbricas en el desarrollo de proyectos de arte", ponencia presentada en el "III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad", Madrid, 14-16 de octubre de 2015.
- MONTERO, Ignacio y Orfelio León (2007), "Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 847-862.
- MOSTERT, Markus y Jen Snowball (2013), "Where Angels Fear to Tread: Online peer-assessment in a large first-year class", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 6, pp. 674-686.
- NESTEL, Debra, Roger Kneebone y Jane Kidd (2005), "Triadic Peer Review in Scenario-Based Assessments", *Learning and Teaching in Higher Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 108-111.
- NORDRUM, Lene, Katherine Evans y Magnus Gustafsson (2013), "Comparing Student Learning Experiences of In-Text Commentary and Rubric-Articulated Feedback: Strategies for formative assessment", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 8, pp. 919-940.
- O'DONOVAN, Berry, Margaret Price y Chris Rust (2004), "Know what I Mean? Enhancing

- student understanding of assessment standards and criteria”, *Teaching in Higher Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 325-335.
- ORSMOND, Paul, Stephen Merry y Kevin Reiling (2000), “The Use of Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-Assessment”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 23-38.
- PARKES, Kelly (2010), “The Use of Criteria Specific Performance Rubrics for Student Self-Assessment: A case study”, en Timothy Brophy (ed.), *The Practice of Assessment in Music Education: Frameworks, models, and designs*, Chicago, GIA Publications, pp. 453-458.
- POPE, Nigel (2001), “An Examination of the Use of Peer Rating for Formative Assessment in the Context of the Theory of Consumption Values”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 235-246.
- REYNOLDS, Julie, Robin Smith, Cary Moskovitz y Amy Sayle (2009), “BioTAP: A systematic approach to teaching scientific writing and evaluating undergraduate theses”, *BioScience*, vol. 59, núm. 10, pp. 896-903.
- SADLER, D. Royce (2009), “Indeterminacy in the Use of Preset Criteria for Assessment and Grading”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 159-179.
- SHEPHERD, Lorrie (2000), “The Role of Assessment in Learning Culture”, *Educational Researcher*, vol. 29, núm. 7, pp. 4-14.
- SINGH, Kalayane y J. Terry (2008), “Fostering Students’ Self-Assessment Skills for Sustainable Learning”, ponencia presentada en el “EDUCOM 2008 International Conference. Sustainability in Higher Education: Directions for Change”, Perth, 19-21 de noviembre de 2008, en: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=ceducum> (consulta: 23 de junio de 2012).
- SLUIJSMANS, Dominique, Filip Dochy y George Moerkerke (1999), “Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-assessment”, *Learning Environments Research*, vol. 1, núm. 3, pp. 293-319.
- SMITH, Calvin Douglas, Kate Worsfold, Lynda Davies, Ron Fisher y Ruth McPhail (2013), “Assessment Literacy and Student Learning: The case for explicitly developing students’ assessment literacy”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 44-60.
- STUPANS, Ieva, Geoff March y Susanne Owen (2013), “Enhancing Learning in Clinical Placements: Reflective practice, self-assessment, rubrics and scaffolding”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 5, pp. 507-519.
- THOMAS, Glyn, Dona Martin y Kathleen Pleasants (2011), “Using Self- and Peer-Assessment to Enhance Students’ Future Learning in Higher Education”, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-17.
- TOPPING, Keith (1998), “Peer-Assessment between Students in Colleges and Universities”, *Review of Educational Research*, vol. 68, núm. 3, pp. 249-276.
- TOPPING, Keith (2003), “Self- and Peer-Assessment in School and University: Reliability, validity and utility”, en Mien Segers, Filip Dochy y Eduardo Cascallar (eds.), *Optimizing New Modes of Assessment: In search of qualities and standards*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 55-87.
- TUCKER, Richard (2013), “The Architecture of Peer Assessment: Do academically successful students make good teammates in design assignments?”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 74-84.
- VENNING, Jackie y Femke Buisman-Pijlman (2013), “Integrating Assessment Matrices in Feedback Loops to Promote Research Skill Development in Postgraduate Research Projects”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 5, pp. 567-579.
- YOUNG, Catherine (2013), “Initiating Self-Assessment Strategies in Novice Physiotherapy Students: A method case study”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 8, pp. 998-1011.



H O R I Z O N T E S



# Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos

FERMÍN TORRANO\* | JUAN LUIS FUENTES\*\* | MARÍA SORIA\*\*\*

El aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*) ha recibido una atención creciente en las últimas décadas en la investigación psicopedagógica, en cuanto que su promoción en los estudiantes posibilita no sólo mejores resultados académicos, sino también una mayor autonomía y motivación, un claro protagonismo en su proceso de aprendizaje y una necesaria capacidad de transferencia a diferentes situaciones. En este contexto, el objetivo del presente artículo consiste en establecer teóricamente el estado actual de la cuestión en este campo, además de discutir acerca de las principales estrategias didácticas empleadas en la instrucción docente (enseñanza directa de estrategias, modelado, práctica guiada y autónoma, autoobservación, apoyo social y práctica autorreflexiva), atendiendo a su evolución hasta el momento actual. Finalmente, se señalan las líneas que deben contribuir actualmente al desarrollo de la investigación en este campo.

*Self-regulated learning has received increasing attention in recent decades in psycho-pedagogical research, insofar as its promotion among students not only leads to better academic results, but also greater autonomy and motivation, greater control over their learning process and an ability to transfer this learning to different situations. In this context, the objective of this paper is to establish the current state of the issue in this field at a theoretical level, as well as to discuss the main didactic strategies used in teaching instruction (direct teaching of strategies, modeling, guided and autonomous practice, self-observation, social support and self-reflexive practice), taking into account their evolution up to the present day. Finally, the lines that should be taken to contribute to the development of research in this field are set out.*

## Palabras clave

Proceso enseñanza-aprendizaje  
Aprendizaje autodirigido  
Estrategias de aprendizaje  
Metacognición  
Motivación académica  
Diseño instruccional

## Keywords

Teaching-learning process  
Self-directed learning  
Learning strategies  
Metacognition  
Academic motivation  
Instructional design

Recepción: 8 de agosto de 2016 | Aceptación: 6 de noviembre de 2016

\* Director Académico del Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales y Sistemas Integrados de Gestión de la Universidad Internacional de La Rioja (España). Doctor en Psicología Evolutiva y de la Educación. Líneas de investigación: estudio de las variables motivacionales y cognitivas implicadas en el aprendizaje autorregulado; desarrollo y validación de instrumentos de medida en el ámbito psicopedagógico; evaluación e intervención en riesgos psicosociales. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M.C. González-Torres), "Estudio inicial de las propiedades psicométricas de las escalas motivacionales del PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) centradas en el alumno", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 391-412; CE: fermin.torrano@unir.net

\*\* Profesor de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: filosofía de la educación; educación intercultural; TIC en el ámbito educativo. Publicaciones recientes: (2016), "Cultural Diversity on the Council of Europe Documents: The role of education and the intercultural dialogue", *Policy Futures in Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 377-391. CE: juanluis.fuentes@edu.ucm.es

\*\*\* Directora Académica del Grado de Psicología de la Universidad Internacional de La Rioja (España). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: toma de decisiones; aprendizaje autorregulado; medición de actitudes. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con F. Torrano), "Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria", *Contextos Educativos. Revista de Educación*, vol. extra 1, pp. 97-115. CE: maria.soria@unir.net

## INTRODUCCIÓN

La expresión aprendizaje a lo largo de la vida —*life-long learning*— ocupa un lugar preeminente en el lenguaje educativo contemporáneo. Ya nadie discute el hecho de que las fuentes de aprendizaje exceden los límites de las escuelas y que éstas han dejado de ser la única localización primaria donde buscar información y adquirir conocimientos; el aprendizaje tiene un carácter ubicuo (Burbules, 2012; Pozo y Monereo, 2010). Los vertiginosos cambios que se están produciendo en la sociedad actual, originados por transformaciones radicales en la ciencia, la tecnología y la economía, han generado nuevas demandas de formación y educación para todos los ciudadanos e importantes consecuencias en el modo de concebir la naturaleza y función de la escuela y el aprendizaje (Perry, 2013; Zimmerman, 2002). Este nuevo enfoque necesariamente implica a profesores y estudiantes, y demanda nuevas tareas de identificación de problemas, planificación de acciones y el uso de *feedback* de manera constante (Butler y Schnellert, 2012; Mayer y Alexander, 2011).

Desde esta nueva óptica se insiste en la necesidad de que el estudiante se convierta en un ser autónomo, conozca sus procesos cognitivos y aprenda a controlar su proceso de aprendizaje. Este nuevo aprendiz no debe limitarse a adquirir el conocimiento proporcionado por otros, sino que debe gestionarlo y construirlo de manera personal, con base en su experiencia previa. Por tanto, la instrucción se debe centrar en el estudiante: es el punto de partida, el centro y el final, y debe ayudar al alumno a aprender a aprender, y a aprender a pensar.

La investigación psicoeducativa se ha propuesto explicar e interpretar estos principios (Mayer, 2002), y para ello ha realizado aproximaciones que son tributarias de teorías psicológicas muy diversas (Beltrán, 2002), que se encuentran vinculadas a contextos temporales determinados. En efecto, el aprendizaje

autorregulado (*self-regulated learning*) ha despertado mucho interés en el ámbito educativo (Mitchell y McConnell, 2012), y se ha incrementado significativamente la producción científica sobre este asunto en los últimos años en publicaciones del Social Sciences Citation Index (Tsai *et al.*, 2013) y SciELO (Rosario *et al.*, 2014). Sin embargo, como indican Rosario *et al.* (2014: 783), a pesar del interés despertado, “los diferentes conceptos surgidos en torno a la autorregulación del aprendizaje se solapan, dificultando el análisis y la discusión de los resultados en las investigaciones”.

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis documental del enfoque que se ha impuesto desde hace años en la teoría y en la práctica educativa vigente respecto a la concepción del aprendizaje autorregulado. Para ello, realizamos una descripción del perfil del alumnado autorregulado y de los modelos de estudio más significativos y completos, abordamos los aspectos que intervienen en la promoción educativa de este tipo de aprendizaje mediante el diseño de la instrucción, revisamos la evolución que ha tenido lugar en los últimos años en la selección de estrategias para potenciar la autorregulación y, por último, identificamos las principales líneas de investigación que establecen las bases para el futuro inmediato de este tipo de aprendizaje.

La discusión académica sobre si la educación alude principalmente a un proceso inducido desde fuera o a una iniciativa interior no es un asunto reciente, pues como explica Quintana (1988) en su concepción antinómica de la educación, hay antecedentes en dos corrientes de pensamiento a lo largo de la historia: por un lado, la mayéutica socrática descrita por Platón en sus diálogos implicaba buenas dosis de autoconocimiento de las posibilidades y las limitaciones para realizar los verdaderos aprendizajes; en esa corriente el profesor se mostraba como una figura progresivamente dispensable. En contraposición, corrientes más actuales, como el conductismo

o la pedagogía cibernética, sostienen que se requiere un mayor control externo del proceso de aprendizaje y sitúan al estudiante en un rol pasivo y receptivo.

La balanza parece decantarse en la actualidad por la primera opción, sustentada en un amplio rango de razones, entre las cuales pueden destacarse dos: en primer lugar, el creciente interés por las competencias pone el acento en la ampliación de los contextos de aplicación de los aprendizajes, lo cual demanda no sólo un saber hacer, sino principalmente un alto nivel de autocontrol de los procesos mentales para trasladar de manera muy dinámica lo aprendido a situaciones novedosas y entornos de incertidumbre. En este sentido, se renueva la idea moderna —con raíces en el pensamiento de Locke y Montaigne—, que prefiere una mente bien ordenada, en contraposición al planteamiento enciclopédico de Bacon o Comenio, fundamentado en el *omnia omnibus*. En segundo lugar, el carácter ubicuo de los aprendizajes únicamente es posible si el aprendiz juega un papel preponderante, ya que la ubicuidad del enseñante no sólo no es factible, sino que además resulta ineficaz en muchos casos por la creciente cantidad de aprendizajes que los jóvenes realizan en entornos virtuales y la brecha digital presente entre educando y educador (Fuentes *et al.*, 2015).

Este planteamiento se encuentra cada vez más presente en gran parte de las reformas y planteamientos educativos que se están llevando a cabo en distintos países en los últimos años. Buena muestra de ello es el reciente informe elaborado por la American Psychological Association (APA, 2015), donde se identifican los 20 principios psicológicos clave que deben tenerse en consideración en las futuras reformas educativas, y se ofrece una perspectiva integradora de los factores que influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico. En dicho informe resulta muy significativo el claro enfoque centrado en el estudiante de prácticamente la totalidad de los principios,

además de que se señalan los efectos que tanto la autopercepción de su inteligencia y capacidad, como el conocimiento previo, tienen sobre su aprendizaje (Principios 1 y 2), la superioridad de la motivación intrínseca sobre la extrínseca en la obtención de mejores resultados (Principio 9), o la mejor comprensión que se produce cuando se establecen metas de aprendizaje en lugar de metas de rendimiento (Principio 10). No obstante, es el Principio 7 el que explícitamente subraya, no sólo la relevancia de la autorregulación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sino también la posibilidad de que las habilidades vinculadas a tal aprendizaje puedan enseñarse.

#### **EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO: PERFIL DE LOS ESTUDIANTES Y PRINCIPALES MODELOS DE ANÁLISIS**

Para acercarnos al significado del concepto objeto de estudio, partiremos de las notas definitorias de los alumnos que autorregulan su aprendizaje, las cuales se articulan en torno a dos ejes: *will* (voluntad) y *skill* (destreza) (McCombs y Marzano, 1990). Concretamente, los estudios realizados (p. ej., Karabenick, 2003; Martínez Priego *et al.*, 2015; Torrano y González-Torres, 2004; Zimmerman, 2008) señalan los siguientes rasgos:

1. Suelen tener grandes dosis de conocimientos previos, con un alto grado de elaboración y diferenciación, y son capaces de buscar más activa y eficazmente en su memoria tales conocimientos antes de llevar a cabo la tarea.
2. Conocen y saben utilizar un conjunto de estrategias cognitivas que les ayudan a organizar e integrar (con sus conocimientos previos) el nuevo material de aprendizaje.
3. Entienden dónde, cuándo y por qué hay que utilizar tales estrategias.
4. Saben cómo gestionar (planificar, controlar y dirigir) sus procesos mentales

hacia el logro de sus metas personales (metacognición).

5. Presentan un conjunto de creencias motivacionales adaptativas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y del contexto.
6. Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las actividades, y saben crear ambientes favorables de aprendizaje, tales como encontrar un lugar adecuado para estudiar y buscar ayuda de los profesores y compañeros cuando se encuentran con dificultades (*help seeking*).
7. Presentan mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.
8. Y son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

Las características que acabamos de enumerar, propias de los alumnos denominados autorreguladores, coinciden en gran medida con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y alta capacidad (Stoeger *et al.*, 2015). No obstante, con un adecuado entrenamiento en las dimensiones anotadas arriba, todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, y paliar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan, particularmente, los sujetos de rendimiento bajo (Torrano y Soria, 2016).

A pesar del consenso que existe actualmente en la literatura con relación a las competencias que poseen estos estudiantes, la conceptualización de los procesos clave que utilizan para tal fin es una tarea muy compleja. A este respecto, en las dos últimas décadas se han propuesto diferentes teorías y modelos

que han intentado identificar y describir los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, y establecer las relaciones e interacciones entre ellos y con el rendimiento académico. Entre estos modelos cabe destacar, por encima de los demás, los propuestos por Pintrich (Torrano y González-Torres, 2004) y Zimmerman (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a), ambos basados en la perspectiva sociocognitiva de Bandura (Panadero y Alonso-Tapia, 2014b). Su función tiene un carácter integral y consiste en analizar los distintos procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado, explicar las relaciones que se establecen entre dichos componentes y relacionar directamente el aprendizaje con la motivación, es decir, con las metas, las percepciones de competencia y las emociones de los estudiantes, entre otros aspectos.

En general, los principales supuestos que comparten estos dos modelos son: el alumno es un sujeto activo que construye su propio proceso de aprendizaje; el aprendiz puede controlar y regular potencialmente ciertos aspectos de su cognición, motivación/afecto y comportamiento, así como determinadas características del contexto; existe algún tipo de criterio, que ayuda al alumno a decidir si el proceso de regulación debe continuar o si se requiere algún tipo de cambio; y los procesos de autorregulación son mediadores entre las características personales y contextuales de los sujetos, y su aprendizaje y rendimiento académico.

## LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO: DISEÑO DE LA INSTRUCCIÓN

Una vez esbozadas las características que definen a los alumnos autorreguladores, y los dos modelos que mejor han explicado el proceso de la autorregulación desde una perspectiva sociocognitiva, la investigación se ha

planteado la cuestión de cómo diseñar programas de intervención para enseñar a los alumnos a adquirir y desarrollar tales aspectos.

En términos generales los modelos de intervención están basados en la idea de que la autorregulación académica es una habilidad que se adquiere a través de diferentes fases, procesos y actividades que los alumnos llevan a cabo durante las experiencias de aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Tales programas consideran elementos esenciales de sus objetivos: a) enseñar habilidades metacognitivas, cognitivas y comportamentales, que son los procesos dinámicos del aprendizaje; b) incrementar el conocimiento condicional, que permite determinar qué estrategias son eficaces en tareas concretas y cuándo, cómo y por qué deben aplicarse; y c) motivar para que se usen las estrategias, que son las que facilitan, garantizan y conducen a las metas deseadas. Algunos de estos modelos plantean la instrucción de manera lineal, estructurada, y establecen secuencialmente las diferentes fases y etapas, mientras que otros simplemente aportan una serie de sugerencias o principios a los profesores para que les sirvan como guía en su instrucción docente.

Las estrategias didácticas o metodológicas más comunes que pueden observarse en la mayoría de los programas que se han realizado en las dos últimas décadas para el desarrollo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje pueden agruparse como sigue.

### *Enseñanza directa de estrategias de aprendizaje*

Se considera uno de los principales medios para promover el aprendizaje autorregulado y uno de los pilares en los que se basó la instrucción durante los años setenta y ochenta (Dignath y Büttner, 2008; Hattie *et al.*, 1996). Básicamente, trata de explicar a los estudiantes qué estrategias son más adecuadas para procesar la información y controlar mejor el aprendizaje (conocimiento declarativo), cómo se utilizan (conocimiento procedimental), cuándo,

cómo y por qué hay que utilizar unas u otras (conocimiento condicional), y cuáles son sus beneficios. El presupuesto del que se parte es que los alumnos que aprenden de esta manera un acercamiento sistemático para trabajar en las tareas académicas serán más capaces de aplicarlo más tarde de modo independiente. La tendencia en este campo es incluir las estrategias de aprendizaje como una actividad integrada en las asignaturas del currículo, en vez de separada de él (Pozo y Monereo, 2010).

Por otro lado, los modelos motivacionales consideran que la mejora de las creencias motivacionales de los alumnos, como sus expectativas de valor, sus creencias de autoeficacia y sus reacciones afectivas ante las tareas, no sólo influyen en la motivación para aprender, sino también en el modo en que los alumnos procesan la información y utilizan las estrategias de aprendizaje (Pintrich, 2003). En otras palabras, el conocimiento de las estrategias no es suficiente para su posterior utilización; los alumnos también deben estar motivados para emplearlas.

### *El modelado*

El modelado es otro procedimiento para la enseñanza de las estrategias de autorregulación, ya que el ser humano puede adquirir numerosas destrezas, actitudes y conductas a través de la imitación (Bandura, 1997). En el ámbito académico el profesor es, con frecuencia, un modelo para sus alumnos, e incluso llega a enseñar más con lo que hace que con lo que dice (Carr, 2002); es por ello que esta estrategia constituye un método eficaz para enseñar procesos de autorregulación (Román, 2004). La acción explícita de planificar, controlar la ejecución, distribuir los recursos cognitivos y reflexionar sobre lo realizado, podrían ser asimilados por los alumnos al observar cómo los llevan a cabo el docente u otros modelos expertos (*peer model*) (Schunk y Zimmerman, 2007). Sin embargo, si bien la imitación puede ser necesaria y eficaz en la fase inicial del

aprendizaje, cuando el estudiante adquiere cierto dominio cada vez necesitará menos recurrir a la visualización del modelo (Schunk y Ertmer, 2000).

### *La práctica guiada y autónoma*

La práctica de las estrategias de autorregulación, primero guiada y luego independiente, y el suministro de *feedback* sobre la efectividad de las mismas, son herramientas que mejoran el aprendizaje y la motivación de los alumnos, ya que conducen al progreso en el aprendizaje y promueven la transferencia de estrategias y su mantenimiento (Hattie, 2011). Su objetivo es que la responsabilidad o el control para generar, aplicar y evaluar las estrategias sea transferido progresivamente del profesor al alumno (Cleary y Zimmerman, 2004). Este tipo de aprendizaje mediado, propuesto inicialmente por Vygotsky (1934) y Feuerstein *et al.* (1980), es uno de los componentes esenciales de muchos modelos instruccionales actuales como el *scaffolding*, la enseñanza recíproca y el *flipped classroom* (Barzilai y Blau, 2014; Shih *et al.*, 2010; Tourón *et al.*, 2014). Por ejemplo, en la propuesta de la enseñanza recíproca, los estudiantes primero actúan como alumnos y luego como profesores que enseñan a sus compañeros cómo, cuándo y por qué hay que utilizar unas estrategias u otras ante situaciones concretas de aprendizaje, cómo leer y comprender un texto, escribir una redacción, etcétera. Asimismo, en el denominado *flipped learning* (Martin y Santiago, 2016), el profesorado deja de impartir clases magistrales y pasa a tener un rol de facilitador o “guía”, propone problemas para resolverlos entre todos y todas, realiza actividades grupales con distintas técnicas de trabajo (colaborativo, cooperativo), organiza debates, etc.

### *La autoobservación*

La autoobservación (*self-monitoring*) también se identifica como un componente muy importante en la promoción de la autorregulación, ya que, si el alumno desea aprender

estrategias, de algún modo tiene que supervisar su aplicación, su efectividad y la manera de cambiarlas o modificarlas en caso de que hayan sido ineficaces. Este proceso es clave en el citado modelo de Pintrich (Torrano y González-Torres, 2004). En él se incluyen las actividades que ayudan al alumno a tomar conciencia del estado de su cognición, su motivación, su afecto, su uso del tiempo y del esfuerzo, así como de las condiciones de la tarea y del contexto. Por ejemplo, aquí se incluyen las relacionadas con la autoobservación de la comprensión, es decir, la toma de conciencia metacognitiva. Éstas se manifiestan cuando los alumnos son conscientes de que no han entendido algo que acaban de leer o escuchar, cuando son conscientes de que están leyendo demasiado deprisa, dada la naturaleza del texto, o cuando observan activamente su comprensión lectora, haciéndose preguntas a sí mismos para saber si lo han entendido (Pressley y Afflerbach, 1995). Asimismo, esta fase abarca los procesos que los alumnos ponen en marcha para ser conscientes de su patrón motivacional, de su propio comportamiento, así como de las características de las tareas y del contexto.

### *Apoyo social*

El suministro de apoyo social al alumno al mismo tiempo que aprende las estrategias de autorregulación es otra de las medidas más utilizadas (Järvelä, 2015). Unido a esto se encuentra la supresión del apoyo a medida que el estudiante sea más competente en su adquisición y desarrollo. A este respecto, Graham *et al.* (1998) afirman que la retirada de este apoyo o andamiaje (*scaffolding*) se ha de hacer de forma escalonada, pasando de la mediación más directiva e intensa en la etapa inicial, a formas más autorreguladas. Como señalan Sanz de Acedo e Iriarte (1999: 176), “la instrucción del profesor, andamiaje, debe ser gradualmente reemplazada por la autodirección del alumno, de modo que se realice la transición de responsabilidades del profesor modelo y

regulador al estudiante creativo y controlador de sus contenidos”.

### *Práctica autorreflexiva*

Finalmente, el proceso didáctico que sigue gran parte de los programas de autorregulación culmina en la práctica autorreflexiva. Esta etapa consiste en un espacio en el que los alumnos tienen la oportunidad de practicar, de modo independiente y autónomo, las habilidades y estrategias adquiridas previamente; analizan y reflexionan sobre el proceso de aprendizaje que se ha seguido; evalúan el rendimiento obtenido y la efectividad de las estrategias; y son capaces de modificar, en el caso de que sea necesario, la perspectiva utilizada, así como de realizar ajustes en su entorno social y físico para crear un ambiente más favorable para su aprendizaje presente y futuro.

Como señalan distintos autores (Butler, 2003; Dignath y Büttner, 2008; Paris y Paris, 2001), en las últimas décadas la naturaleza de los programas de enseñanza de estrategias ha cambiado de forma sustancial. En los primeros modelos instruccionales (década de 1970), muy influido por las teorías del aprendizaje basadas en la modificación de la conducta, el énfasis estaba puesto en la enseñanza explícita de estrategias descontextualizadas (instrucción directa) y en la técnica del modelado, seguidas por la práctica guiada y autónoma de dichas estrategias. Este tipo de instrucción se fundamentaba en una descripción por parte del profesor acerca de los procesos cognitivos involucrados en la tarea y en la enseñanza de dichos procesos a través de pequeños pasos y actividades, con la esperanza de que los estudiantes transformarían esas descripciones simples de procesos cognitivos en acciones significativas y situadas, y generalizarían el empleo de estrategias en diferentes contextos.

A mediados de la década de 1980, sin embargo, los investigadores reconocieron que esto resultaba insuficiente para promover un comportamiento estratégico. Los hallazgos obtenidos mostraron que los alumnos

fracasaban a la hora de transferir las estrategias a diferentes contextos, por lo que la cuestión de la transferencia se convirtió en uno de los principales problemas de investigación. Algunos autores, como Bandura (1993), Schunk (1994) y Zimmerman (1998), centraron su atención en el papel mediador de la motivación en el comportamiento estratégico; pusieron de relieve la importancia de promover en los alumnos altas creencias de control y de competencia, y de enseñarles a valorar las estrategias ayudándoles a encontrar en ellas una utilidad específica, unida a los propios intereses y necesidades. De este modo, se pensó que los estudiantes utilizarían un mayor número de estrategias y que serían capaces de generalizarlas y transferirlas a las diferentes tareas y contextos.

Actualmente, bajo el marco de referencia de la perspectiva sociocultural y socioconstructivista, los modelos instruccionales destacan la importancia de la instrucción por andamiaje y de la práctica autorreflexiva en la instrucción docente. El objetivo es que los estudiantes discutan y reflexionen acerca del proceso seguido, evalúen el rendimiento obtenido y la efectividad de las estrategias utilizadas. Es de esta manera como la enseñanza de estrategias ha ido más allá de la mera transmisión de conocimientos y procedimientos para enfrentarse a una determinada tarea hasta convertirse en lo que Nisbet (1991) denomina “enseñar a reflexionar”. Siguiendo a Valle *et al.*:

...el elemento común de todos estos métodos es la metacognición, es decir, el desarrollo de la consciencia y control de nuestros procesos de reflexión. Por tanto, la instrucción no debe reducirse sólo a enseñar estrategias o habilidades, sino que debe tratar, sobre todo, de crear ambientes de aprendizaje intenso (1998: 212).

Finalmente, la investigación ha puesto de manifiesto la gran importancia de integrar



la enseñanza de estrategias dentro de tareas específicas, contextualizadas y auténticas (Balduzzi, 2015), en un intento por suscitar el interés y la motivación de los alumnos por su empleo y promover su uso flexible y su transferencia en función de las demandas de las tareas (Monereo, 2003).

Más concretamente, distintos investigadores (Butler y Schnellert, 2012; Butler *et al.*, 2013; Dignath y Büttner, 2008; Ellis *et al.*, 2014; Kistner *et al.*, 2010; Mayer y Alexander, 2011; Taub *et al.*, 2014) han propuesto una serie de pautas generales para el diseño de la instrucción orientada a promover el aprendizaje autorregulado en el aula, que definen las líneas generales de los programas de aprendizaje autorregulado actuales.

En primer lugar, la complejidad subyacente al aprendizaje autorregulado requiere la capacidad del estudiante para aplicar sus conocimientos y sus destrezas en distintas situaciones de aprendizaje. En este sentido, para promover la autorregulación en el aula es necesario que las tareas con las que se trabaje sean auténticas y significativas, relacionadas con situaciones de la vida real de los alumnos (Marchesi, 2007; Monereo, 2003; Lodewyk *et al.*, 2009), con el fin de que más tarde puedan transferir y generalizar las habilidades de autorregulación aprendidas a nuevas situaciones, tareas y contextos.

En segundo lugar, es recomendable que los educadores se concentren en ayudar a los alumnos a crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje. Concretamente, esto se podría llevar a cabo mediante el desarrollo de estrategias volitivas, con el propósito de evitar las distracciones internas y del entorno (Corno, 2001).

Un tercer elemento destacable de los programas actuales hace referencia a la organización de la instrucción y de las actividades didácticas de modo que se facilite el uso de procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas (Veenman, 2011). Por ejemplo, es importante que tengan la oportunidad de establecerse

metas y objetivos de aprendizaje, planificar algunas de las actividades que se van a trabajar en el aula, autoevaluar su progreso y su ejecución y seleccionar algunas de las estrategias más adecuadas para involucrarse y realizar las tareas. Asimismo, es necesario enseñar a los alumnos a ser conscientes de la importancia de utilizar estrategias cognitivas y, en concreto, estrategias de organización. Estas estrategias ayudan a analizar y seleccionar la información apropiada, y a descubrir y construir las conexiones existentes entre los distintos elementos de la información que va a ser aprendida. Entre las técnicas que podrían enseñarse destacan la elaboración de esquemas, la identificación de la estructura del texto, la selección de las ideas principales de un texto mediante distintos tipos de subrayado, la elaboración de mapas mentales y conceptuales, etc.

En cuarto lugar, cada vez con mayor frecuencia se aboga por dotar al alumno de oportunidades concretas para que autoobserve su aprendizaje. La autoobservación, como se ha visto, es un proceso cognitivo que ayuda a determinar el progreso actual en las tareas, y genera información o *feedback* sobre las acciones futuras (Davis, 2000; Veenman, 2011). Este proceso depende, a su vez, de otros dos: el establecimiento de metas y el *feedback* suministrado por los demás y por uno mismo (habla interna). Por tanto, se puede animar a los alumnos a que autoobserven su aprendizaje, por un lado, ayudándoles a que utilicen el *feedback* interno y externo para supervisar su grado de cumplimiento respecto a las metas propuestas y si son efectivas o no las estrategias que están utilizando y, por otro, haciéndoles conscientes de la importancia de establecer metas próximas, realistas y específicas, ya que de esta manera los progresos y los avances son más fáciles de constatar. Del mismo modo, el alumno puede estimular la autoobservación, registrando aspectos relacionados con las tareas académicas (p. ej., tiempo empleado en finalizarlas, en tomar notas, en leer el texto, etcétera), ya que estas actividades

facilitan la generación de *feedback* que puede guiar los futuros esfuerzos de los estudiantes para conseguir sus metas (Hattie, 2011).

## RETOS DE PRESENTE Y FUTURO EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Zeidner *et al.* (2000) propusieron, a principios del milenio, el perfeccionamiento de los modelos teóricos, la mejora de la investigación empírica y el estudio de la aplicación de la autorregulación en distintos ámbitos, como el educativo, el social, el clínico o el laboral, como futuras direcciones por donde deberían avanzar ulteriores investigaciones. Tres lustros más tarde, son evidentes los progresos realizados, pero la investigación científica apunta nuevos retos en los que previsiblemente se centrarán las futuras investigaciones en este campo.

Como ocurre en muchas de las áreas de la psicología educativa, es una preocupación constante la mejora en la definición y operativización de los principales procesos y actividades involucradas en el aprendizaje autorregulado y las diferencias existentes entre este constructo y los relacionados con él, como el autocontrol (Lehmann *et al.*, 2014; Veenman, 2011). Asimismo, es necesario elaborar modelos más completos y complejos (Karabenick y Zusho, 2015), que incorporen variables de naturaleza afectiva-emocional y constructos referidos a las fuerzas dinámicas que afectan al proceso de autorregulación.

Por otro lado, resulta conveniente el perfeccionamiento de la metodología de la investigación y de los instrumentos de medida (Rosario *et al.*, 2014). Si bien en los últimos años se observa un progresivo avance, en algunos estudios todavía se constata la utilización de diseños de investigación simples y el empleo de cuestionarios de autoinforme con los que resulta muy difícil captar la naturaleza dinámica, procesual y social de la autorregulación. Por ello, se hace necesario utilizar diseños más complejos, como estudios longitudinales

y causales, y crear y validar un mayor número de métodos e instrumentos de naturaleza cualitativa (González-Torres y Torrano, 2008). Entre éstos, destacamos los protocolos *think-aloud*, entrevistas, técnicas de examen centradas en la aplicación de estrategias, medidas de observación centradas en los procesos de la autorregulación y en los resultados obtenidos, cuestionarios *on-line*, juicios por parte de expertos, etcétera, que se complementen y se contrasten con el uso de autoinformes. Ello permitirá a los investigadores conocer en profundidad la cantidad y calidad de los procesos de regulación que ponen en marcha los alumnos, investigar el aprendizaje autorregulado como un proceso dinámico y continuo que se despliega a lo largo del tiempo y en un contexto específico, y superar las limitaciones asociadas al uso exclusivo de autoinformes en su valoración. Asimismo, Pintrich (2003) plantea, desde una perspectiva motivacional, el interés de llevar a cabo análisis experimentales clásicos, al igual que hacen los psicólogos puramente cognitivos, con el objetivo de examinar en profundidad los efectos de la motivación en la cognición y en el aprendizaje.

Otra de las líneas más relevantes sobre las que la investigación psicopedagógica debe incidir es en el estudio del efecto del contexto de aprendizaje sobre la cognición y la motivación académica de los estudiantes (Karabenick y Zusho, 2015). A este respecto, la investigación realizada en los últimos años desde una perspectiva socioconstructivista y sociocultural ha empezado a estudiar cómo las características del contexto y las demandas de la situación afectan al aprendizaje y a la motivación de los estudiantes. Por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje se subraya la importancia del aprendizaje colaborativo y de la realización de tareas auténticas, ligadas a la experiencia e intereses de los alumnos, para aumentar el grado de control y de responsabilidad del estudiante por su aprendizaje. Asimismo, en estos modelos, y con base en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2002), se

destaca la importancia de estructurar el contexto de modo que se satisfagan las necesidades de competencia, autonomía y conexión afectiva de los alumnos, y así favorecer la automotivación y el aprendizaje autorregulado. Por otro lado, el conocido modelo TARGET de Ames (1992), cuyos trabajos han sido continuados posteriormente por Midgley y sus colaboradores (Midgley *et al.*, 2002), aporta sugerencias interesantes para diseñar ambientes de aprendizaje, como el empleo de tareas variadas, novedosas, y que sean personalmente significativas para los alumnos; el uso de grupos flexibles y heterogéneos de trabajo cooperativo; involucrar a los alumnos en la toma de decisiones; realizar evaluaciones privadas, etcétera. Todo ello orientado al desarrollo del aprendizaje autorregulado y la motivación para aprender.

En respuesta a los nuevos cambios que está experimentando la educación relativos a la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula (TIC), se ha puesto el foco de atención en las estrategias de aprendizaje autorregulado dentro de los entornos virtuales a diferentes niveles (Tsai *et al.*, 2013), que abarcan desde la educación superior (Martínez Priego *et al.*, 2015) a la escuela primaria (Balduzzi, 2015); esto mediante herramientas diversas como los *blogs*, las *tablets*, los entornos hipermedia y la minería de datos, entre otros, encaminados a la promoción de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales (Lehmann *et al.*, 2014), frecuentemente vinculadas al aprendizaje colaborativo y situado (Järvelä, 2015; Taub *et al.*, 2014).

Junto a lo anterior, es creciente el interés por el estudio de la influencia del desarrollo evolutivo y de las diferencias individuales y culturales en el proceso de la autorregulación. Con respecto al primer aspecto, los estudios se centran en el análisis de los efectos de distintas variables motivacionales —autoeficacia, metas, valor e interés de la tarea— y cognitivas —conocimiento metacognitivo, conocimiento

previo, memoria de trabajo— en el aprendizaje autorregulado; destaca aquí el papel mediador del desarrollo evolutivo (edad) en la naturaleza de dicha relación (Pintrich y Zusho, 2002; Taub *et al.*, 2014). En relación a las diferencias individuales, se abre un atractivo campo de estudio en la influencia del temperamento, la inteligencia, la impulsividad, la paciencia y la resistencia ante las distracciones en el proceso de la autorregulación (Baumeister, 2014). Además, en los últimos años, se han realizado varios estudios dedicados al análisis de los procesos autorreguladores que utilizan los alumnos de alta capacidad (Stoeger *et al.*, 2015), así como a la puesta en marcha de programas de entrenamiento en estrategias para los sujetos que presentan algún tipo de discapacidad intelectual o dificultades de aprendizaje (Wehmeyer *et al.*, 2012).

El análisis de las diferencias por sexo sigue siendo una cuestión candente dentro de la investigación psicoeducativa. Si bien la investigación empírica muestra que existen diferencias en el uso de ciertas estrategias de autorregulación a favor de las chicas, los hallazgos obtenidos podrían deberse a sesgos en las respuestas de los chicos y las chicas a los cuestionarios de autoinforme y a la falta de control experimental del rendimiento académico previo, más que a la existencia de diferencias reales (Torrano y Soria, en prensa).

Por otro lado, una cuestión de gran interés es saber si los hallazgos a los que ha llegado la investigación sobre aprendizaje autorregulado, en la que han participado principalmente alumnos de culturas occidentales e individualistas (Estados Unidos de América, Europa, Canadá), se pueden generalizar a sujetos de otras culturas (Rosario *et al.*, 2014).

Finalmente, el aprendizaje autorregulado no será una realidad extendida en la vida cotidiana de las aulas sin un desarrollo de la investigación sobre la integración de las estrategias de autorregulación en las diferentes materias escolares. Como señalan Schunk y Zimmerman (2003), es importante incorporar

las estrategias y enseñar a los alumnos a valorarlas, modificarlas y adaptarlas ante distintas situaciones de aprendizaje. La integración de las estrategias de autorregulación dentro del currículo trae a colación la cuestión de la transferencia (Madariaga *et al.*, 2009), es decir,

cómo se transfieren y se generalizan dichas estrategias de unas materias y de unas tareas a otras, aspecto que se refiere, nuevamente, a la promoción del *will* y que deberá ser estudiada exhaustivamente por futuras investigaciones.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association (2015), *Top 20 Principles from Psychology for PreK-12 Teaching and Learning*, Washington D.C., American Psychological Association.
- AMES, Carol (1992), "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 3, pp. 261-271.
- BALDUZZI, Emanuele (2015), "El cultivo de las virtudes a través de los episodios de aprendizaje situados (EAS)", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 27, núm. 1, pp. 155-167.
- BANDURA, Albert (1993), "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educational Psychologist*, vol. 28, núm. 2, pp. 117-148.
- BANDURA, Albert (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*, Nueva York, Freeman.
- BARZILAI, Sarit e Ina Blau (2014), "Scaffolding Game-Based Learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and games experiences", *Computers & Education*, vol. 70, núm. 1, pp. 65-79.
- BAUMEISTER, Roy F. (2014), "Self-Regulation, Ego Depletion, and Inhibition", *Neuropsychologia*, vol. 65, pp. 313-319.
- BELTRÁN, Jesús (2002), *La educación del siglo XXI*, Madrid, Centro de Apoyo al Profesorado.
- BURBULES, Nicholas C. (2012), "El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza", *Encounters*, vol. 13, pp. 13-14.
- BUTLER, Deborah L. (2003), "Structuring Instruction to Promote Self-Regulated Learning by Adolescents and Adults with Learning Disabilities", *Exceptionality*, vol. 11, núm. 1, pp. 39-60.
- BUTLER, Deborah L. y Leyton Schnellert (2012), "Collaborative Inquiry in Teacher Professional Development", *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, núm. 8, pp. 1206-1220.
- BUTLER, Deborah L., Leyton Schnellert y Sylvie Cartier (2013), "Layers of Self- and Co-Regulation: Teachers' co-regulating learning and practice to foster students' self-regulated learning through reading", *Education Research International*, vol. 2013, pp. 1-19.
- CARR, David (2002), *Making Sense of Education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*, Nueva York, Routledge.
- CLEARY, Timothy J. y Barry J. Zimmerman (2004), "Self-Regulation Empowerment Program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning", *Psychology in the Schools*, vol. 36, núm. 5, pp. 537-550.
- CORNO, Lyn (2001), "Volitional Aspects of Self-Regulated Learning", en Barry J. Zimmerman y Dale H. Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 191-225.
- DAVIS, Elizabeth A. (2000), "Scaffolding Students' Knowledge Integration: Prompts for reflection in KIE", *International Journal of Science Education*, vol. 22, núm. 8, pp. 819-837.
- DECI, Edward L. y Richard M. Ryan (2002), *Handbook of Self-Determination Research*, Nueva York, University of Rochester Press.
- DIGNATH, Charlotte y Gerhard Büttner (2008), "Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level", *Metacognition and Learning*, vol. 3, núm. 3, pp. 231-264.
- ELLIS, Arthur K., David W. Denton y John B. Bond (2014), "An Analysis of Research on Metacognitive Teaching Strategies", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 4015-4024.
- FEUERSTEIN, Reuven, Ya'acov Rand, Mildred B. Hoffman y Ronald Miller (1980), *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, University Park Press.
- FUENTES, Juan Luis, Francisco Esteban y Carmen Caro (2015), *Vivir en Internet: retos y reflexiones para la educación*, Madrid, Síntesis.
- GONZÁLEZ-Torres, María Carmen y Fermín Torrano (2008), "Methods and Instruments for Measuring Self-Regulated Learning", en Antonio Valle y José Carlos Núñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom*, Nueva York, Nova Science, pp. 201-219.
- GRAHAM, Steve, Karen R. Harris y Gary A. Troia (1998), "Writing and Self-Regulation: Cases from the self-regulated strategy development model", en Dale H. Schunk y Barry J.

- Zimmerman (eds.), *Self-Regulated Learning: From teaching to self-reflective practice*, Nueva York, Guilford, pp. 20-41.
- HATTIE, John (2011), "Instruction Based on Feedback", en Richard E. Mayer y Patricia A. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Nueva York, Routledge, pp. 249-271.
- HATTIE, John, John Biggs y Nola Purdie (1996), "Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 2, pp. 99-136.
- JÄRVELÄ, Sanna (2015), "How Research on Self-Regulated Learning can Advance Computer Supported Collaborative Learning", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 38, núm. 2, pp. 279-294.
- KARABENICK, Stuart A. (2003), "Seeking Help in Large College Classes: A person-centered approach", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 28, núm. 1, pp. 37-58.
- KARABENICK, Stuart A. y Akane Zusho (2015), "Examining Approaches to Research on Self-Regulated Learning: Conceptual and methodological considerations", *Metacognition and Learning*, vol. 10, núm. 1, pp. 151-163.
- KISTNER, Saskia, Katrin Rakoczy, Barbara Otto, Charlotte Dignath-van Ewijk, Gerhard Buttner y Eckhard Klieme (2010), "Promotion of Self-Regulated Learning in Classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance", *Metacognition and Learning*, vol. 5, núm. 2, pp. 157-171.
- LEHMANN, Thomas, Inka Hähnlein y Dirk Ifenthaler (2014), "Cognitive, Metacognitive and Motivational Perspectives on Preflection in Self-Regulated Online Learning", *Computers in Human Behavior*, vol. 32, pp. 313-323.
- LODEWYK, Ken R., Philippe H. Winne y Dianne L. Jamieson-Noel (2009), "Implications of Task Structure on Self-Regulated Learning and Achievement", *Educational Psychology*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-25.
- MADARIAGA, José María, Silvia María Chireac y Eider Goñi (2009), "Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 67, núm. 43, pp. 301-318.
- MARCHESI, Álvaro (2007), *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza.
- MARTÍN, Déborah y Raúl Santiago (2016), "Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio", *Contextos Educativos*, vol. extra 1, pp. 117-134.
- MARTÍNEZ Priego, Consuelo, Guiomar Nocito y Monika Ciesielkiewicz (2015), "Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A project", *American Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 1, pp. 38-42.
- MAYER, Richard E. (2002), *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*, Madrid, Pearson.
- MAYER, Richard E. y Patricia A. Alexander (2011), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Nueva York, Routledge.
- MCCOMBS, Barbara L. y Robert J. Marzano (1990), "Putting the Self-Regulated Learning: The self as agent in integrating Will and Skill", *Educational Psychologist*, vol. 25, núm. 1, pp. 51-69.
- MIDGLEY, Carol, Michael Middleton, Margaret Gheen y Revathy Kumar (2002), "Stage-Environment Fit Revisited: A Goal Theory Approach to Examining School Transitions", en Carol Midgley (ed.), *Goals, Goal Structure and Pattern of Adaptive Learning*, Mahwah, New Jersey, Erlbaum, pp. 109-142.
- MITCHELL, Anita Witt y John Robert McConnell (2012), "A Historical Review of Contemporary Educational Psychology from 1995 to 2010", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 37, núm. 2, pp. 136-147.
- MONEREO, Carles (2003), "La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 32, núm. 1, pp. 71-89.
- NISBET, John (1991), "Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar", en Carles Monereo (coord.), *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*, Barcelona, Casals, pp. 1-19.
- PANADERO, Ernesto y Jesús Alonso-Tapia (2014a), "¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje", *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 2, pp. 450-462.
- PANADERO, Ernesto y Jesús Alonso-Tapia (2014b), "Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica", *Psicología Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 11-22.
- PARIS, Scott G. y Alison H. Paris (2001), "Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning", *Educational Psychologist*, vol. 36, núm. 2, pp. 89-101.
- PERRY, Nancy E. (2013), "Classroom Processes that Support Self-Regulation in Young Children", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 10, núm. 1, pp. 45-68.
- PINTRICH, Paul R. (2003), "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts", *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, núm. 4, pp. 667-686.
- PINTRICH, Paul R. y Akane Zusho (2002), "The Development of Academic Self-Regulation: The role of cognitive and motivational factors", en Allan Wigfield y Jacqueline S. Eccles (eds.), *Development of Achievement Motivation*, San Diego (California), Academic Press, pp. 250-284.

- POZO, José Ignacio y Carles Monereo (2010), "Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio", *Aula de Innovación Educativa*, vol. 190, pp. 35-37.
- PRESSLEY, Michael y Peter Afflerbach (1995), *Verbal Protocols of Reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, Erlbaum.
- QUINTANA, José María (1988), *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*, Madrid, Dykinson.
- ROMÁN, José María (2004), "Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la estrategia de lectura significativa de textos", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 113-132.
- ROSARIO, Pedro, Armanda Pereira, Julia Hogemann, Ana Rita Nunes, Mario Figueiredo, José Carlos Núñez, Sonia Fuentes y Martha Leticia Gaeta (2014), "Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO", *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 2, pp. 781-797.
- SANZ Acedo, María Luisa y María Dolores Iriarte (1999), *Cognición en el aula. Teoría y práctica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- SCHUNK, Dale H. (1994), "Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings", en Dale H. Schunk y Barry J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational implications*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 75-99.
- SCHUNK, Dale H. y Peggy A. Ertmer (2000), "Self-Regulation and Academic Learning: Self-efficacy enhancing interventions", en Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego (California), Academic Press, pp. 631-647.
- SCHUNK, Dale H. y Barry J. Zimmerman (2003), "Self-Regulation and Learning", en William M. Reynolds y Gloria E. Miller (eds.), *Handbook of Psychology: Educational psychology*, Hoboken, Wiley, pp. 59-78.
- SCHUNK, Dale H. y Barry J. Zimmerman (2007), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- SHIH, Kuei-Ping, Hung-Chang Chen, Chih-Yung Chang y Tai-Chen Kao (2010), "The Development and Implementation of Scaffolding Based Self-Regulated Learning System for e/m-Learning", *Educational Technology & Society*, vol. 13, núm. 1, pp. 80-93.
- STOEGER, Heidrun, Sandra Fleischmann y Stefanie Obergriesser (2015), "Self-Regulated Learning (SLR) and the Gifted Learner in Primary School: The theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning", *Asia Pacific Education Review*, vol. 16, núm. 2, pp. 257-267.
- TAUB, Michelle, Roger Azevedo, Francois Bouchet y Babak Khosravifar (2014), "Can the Use of Cognitive and Metacognitive Self-Regulated Learning Strategies be Predicted by Learners' Levels of Prior Knowledge in Hypermedia-Learning Environments?", *Computers in Human Behavior*, vol. 39, pp. 356-367.
- TORRANO, Fermín y María Carmen González-Torres (2004), "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-34.
- TORRANO, Fermín y María Soria (2016), "Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria", *Contextos Educativos*, vol. extra 1, pp. 97-115.
- TORRANO, Fermín y María Soria (en prensa), "Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: ¿qué ocurre cuando controlamos el rendimiento académico?", *Revista Complutense de Educación*.
- TOURÓN, Javier, Raúl Santiago y Alicia Díez (2014), *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Barcelona, Océano.
- TSAI, Chia-When, Pei-Di Shen y Yaxing Fan (2013), "Research Trends in Self-Regulated Learning Research in Online Learning Environments: A review of studies published in selected journals from 2003 to 2012", *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, núm. 5, pp. 107-110.
- VALLE, Antonio, Ramón González Cabanach, Patricia Vieiro y José Manuel Suárez (1998), "Las estrategias de aprendizaje", en Antonio Valle y Ramón González Cabanach (eds.), *Psicología de la educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*, La Coruña, Universidade Da Coruña, pp. 183-213.
- VEENMAN, Marcel (2011), "Learning to Self-Monitor and Self-Regulate", en Richard E. Mayer y Patricia A. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Nueva York, Routledge, pp. 197-218.
- VYGOTSKY, Lev (1934), *Comunicación y lenguaje*, Cambridge, MIT Press.
- WEHMEYER, Michael L., Karrie A. Shogren, Susan Palmer, Kendra L. Williams-Diehm, Todd D. Little y Aaron Boulton (2012), "The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination", *Exceptional Children*, vol. 78, núm. 2, pp. 135-153.
- ZEIDNER, Moshe, Monique Boekaerts y Paul R. Pintrich (2000), "Self-Regulation: Directions and challenges for future research", en Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego (California), Academic Press, pp. 749-768.

- ZIMMERMAN, Barry J. (1998), "Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional model", en Dale H. Schunk y Barry J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulated Learning: From teaching to self-reflective practice*, Nueva York, Guilford, pp. 1-19.
- ZIMMERMAN, Barry J. (2002), "Becoming Self-Regulated Learner: An overview", *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 2, pp. 64-72.
- ZIMMERMAN, Barry J. (2008), "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects", *American Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 1, pp. 166-183.

# Educación de los estudiantes universitarios y gestión de la sostenibilidad

JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ\* | JOSÉ ALFREDO PERIS CANCIO\*\*  
JUAN I. ESCÁMEZ MARSILLA\*\*\*

Este artículo es teórico y está elaborado en el contexto español desde la perspectiva de las filosofías prácticas. En él se argumenta, como objetivo general, que la finalidad actual de la educación incluye preparar a los estudiantes para gestionar los desafíos del desarrollo sostenible como alternativa a la concepción vigente del desarrollo como crecimiento del producto interior bruto (PIB). El método usado es la hermenéutica filosófica de documentos aportados por organismos internacionales, asociaciones de la sociedad civil y autores que defienden valores humanistas universales. Las conclusiones son que las universidades deben formar a sus estudiantes en la complejidad del significado de mundo sostenible, en los valores de la sostenibilidad y en las actitudes que permitan la permanencia y gestión de tales valores en las sociedades.

*This theoretical paper was prepared in the Spanish context from the perspective of practical philosophies. It argues, as a general objective, that the current purpose of education includes preparing students to manage the challenges of sustainable development as an alternative to the prevailing conception of development as growth in gross domestic product (GDP). The method employed is the philosophical hermeneutics of documents provided by international organizations, civil society associations and authors who defend universal humanist values. The conclusions are that universities must train their students in the complexity of the meaning of a sustainable world, in the values of sustainability, and in the attitudes that ensure the permanence and management of such values in societies.*

## Palabras clave

Finalidad de la educación  
Sostenibilidad  
Gestión de la sostenibilidad  
Educación para la sostenibilidad  
Modelos económicos

## Keywords

Goal of education  
Sustainability  
Management of sustainability  
Education for sustainability  
Economic models

Recepción: 24 de agosto de 2016 | Aceptación: 8 de noviembre de 2016

\* Director del Instituto Universitario de Investigación en Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia (España). Doctor en Filosofía. Líneas de investigación: filosofía de la educación; educación en valores y actitudes; excelencia del profesorado universitario. Publicaciones recientes: (2015), "La educación familiar ante un cambio de época. Sentido y posibilidades", en M.Á. Santos Rego (ed.), *El poder de la familia en la educación*, Madrid, Síntesis, pp. 17-33; (2013), "La excelencia en el profesor universitario", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 254, pp. 13-27; CE: juan.escamez@uv.es

\*\* Profesor de Filosofía de la cultura y la religión, Filosofía y cine, y Derechos humanos y diversidad cultural de la Universidad Católica de Valencia (España); rector de la Universidad Católica de Valencia 2003-2015. Doctor en Derecho. Líneas de investigación: derechos humanos y de la familia, filosofía del cine y educación de adultos, filosofía de la cultura y ecología. Publicación reciente: (2015), "The Challenge of Harmonious and Universal Human Development", en Teodoro Martínez (coord.), *Horizon 2031. The University of Granada in Ligth of its V Centenary. Reflections of the Future of University*, Granada, Universidad de Granada, pp. 126-131. CE: jalfredo.peris@ucv.es

\*\*\* Técnico Superior en el Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Valencia (España). Doctorando en la Universidad Politécnica de Valencia. Línea de investigación: formación de competencias éticas de los futuros gestores de la sostenibilidad. Publicación reciente: (2017, en coautoría con R. Sanz y J. Escámez), "La educación moral de los jóvenes ante el reto de la pobreza", en J.L. Sánchez (dir.), *Superación del hambre en el mundo: por una nueva humanidad. Estudio interdisciplinar*, Pamplona, Thomson Reuters-Aranzadi, pp. 55-72. CE: ji.escamez@ucv.es



## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La educación universitaria no debe llegar tarde a la cita con la gestión de la sostenibilidad. El mundo universitario debe sentirse interpelado por la llamada de conciencia cívica de las Naciones Unidas a favor de impulsar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se trata de una agenda que recibió un amplio apoyo de dirigentes mundiales en septiembre de 2015, en lo que se calificó como “una cumbre histórica de las Naciones Unidas”, y cuyas medidas entraron en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016 (ONU, 2015c).

Según la expresión de las propias Naciones Unidas, estamos ante

...objetivos de aplicación universal, [pues] en los próximos 15 años los países intensificarán los esfuerzos para poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático garantizando, al mismo tiempo, que nadie se quede atrás (ONU, 2015c).

A pesar de lo anterior, en las comunidades universitarias no siempre se percibe esta urgencia. Muchas instituciones de estudios superiores y de investigación parecen seguir inclinándose a hacer los esfuerzos organizativos necesarios para mejorar su posición competitiva en los *rankings* internacionales; conviene recordar, entonces, que esto habría que hacerlo sin perder el compromiso con la sostenibilidad del desarrollo.

El objetivo general de este artículo es justificar que la finalidad actual de la educación debe incluir el reto de preparar a los estudiantes para gestionar los desafíos del desarrollo sostenible, y para tener la valentía y la determinación de presentarlo argumentativamente

como alternativa a la concepción vigente del desarrollo como crecimiento del producto interior bruto (PIB).

Tres objetivos específicos permitirán alcanzar ese objetivo general: en primer lugar, mostrar la ineludible presencia de la sostenibilidad en la finalidad de la educación del siglo XXI; en segundo lugar, argumentar que la educación en los valores, actitudes y habilidades para la gestión de la sostenibilidad tiene que ocupar un lugar importante en los currículos de cualquier titulación o carrera universitaria y de los planes de perfeccionamiento profesional a lo largo de toda la vida; y en tercer lugar, analizar la defensa de la educación, en todos sus niveles, como un bien común universal que debe ser accesible a todas las personas, sin exclusión y a lo largo de toda su vida.

## PERSPECTIVA Y PLANTEAMIENTO DEL ARTÍCULO

En un entorno planetario en el que la incertidumbre deja sentir su fuerza, resurgen con todo su valor preguntas que van a la raíz de las cosas; interrogantes del tipo ¿cómo han de ser educados los ciudadanos y de acuerdo con qué referentes? Nuestro tiempo nos arroja cuestiones de naturaleza educativa que necesitan ser repensadas desde una perspectiva filosófica.

Las filosofías prácticas (García *et al.*, 2011) siguen una tradición de la filosofía occidental hasta nuestros días, que se inicia con Aristóteles en la *Moral a Nicómaco* (Libro II, cap. II: 61):

No nos consagramos a estas indagaciones para saber lo que es la virtud, sino para aprender a ser virtuosos y buenos, porque, de otra manera, este estudio sería completamente inútil. Es, por tanto, necesario que

<sup>1</sup> Artículo publicado en el marco del Proyecto de I+D+i “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”, aprobado en la convocatoria de integración de redes temáticas de colaboración académica 2015 (oficio DSA/103.5/15/11032 de fecha 28 de septiembre de 2015), impulsado por el Programa para el Desarrollo del Personal Docente para el tipo Superior (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública de México.

consideremos todo lo que se refiere a las acciones para aprender a realizarlas.

Para el filósofo estagirita, los saberes prácticos (jurídico, ético, político y educativo) tienen un objetivo común: no el de contemplar o conocer pormenorizadamente las reglas, sino el de saber de ellas para aplicarlas bien. En concreto en la *Política* (libro V, cap. 1.) afirma que el saber pedagógico —la racionalidad pedagógica— tiene como función prioritaria tanto aclarar los fines de la educación como el modo de abordarlos en la práctica.

En análogo sentido habla Kant (2003) del arte de la educación o pedagogía: arte que se construye desde el razonamiento, pero que se dirige a la acción práctica de seres dotados de libertad. En su *Pedagogía*, Kant distingue entre dos tipos de educación: la educación física, aquella que el hombre tiene en común con los animales, o sea, los cuidados; y la educación práctica o moral, mediante la cual el hombre debe formarse para poder vivir como ser que obra libremente.

En tiempos más recientes, han seguido esa orientación filósofos de la educación como Dewey o Peters. Para Dewey, en su obra *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, de 1916, la filosofía conduce irremediabilmente a hablar de filosofía de la educación, pues la reflexión filosófica tiene un trasfondo pragmático y educativo para la resolución de los problemas sociales que se viven en un momento histórico determinado. Desde la perspectiva de Dewey, la filosofía que se desentiende de la educación es, simplemente, mala filosofía: “la filosofía es la teoría de la educación como una práctica deliberadamente dirigida” (Dewey, 1995: 278). A su vez, Peters (1977) considera que la racionalidad pedagógica tiene que abordar primeramente la cuestión de las metas y fines últimos de la educación, y en segundo lugar, las cuestiones espinosas acerca de los problemas detectados por los profesionales de la educación en su quehacer diario.

Entendida así, la filosofía de la educación usa, aprovecha y trata de consolidar la racionalidad pedagógica de cara a las prácticas reales y concretas, en un intento de escuchar y orientar con amplitud de miras el camino de los profesionales de la educación para transformar del mejor modo, en la medida de sus posibilidades, la realidad social.

Las filosofías prácticas tienen la estructura circular propia de la hermenéutica crítica (Cortina, 2003): no parten de primeros principios con contenido para aplicarlos en los diversos contextos, porque en las sociedades pluralistas no se reconocen con facilidad principios con contenidos comunes; más bien, es necesario proceder hermenéuticamente, en los distintos ámbitos de la vida social, para poder dilucidar los principios políticos y éticos comunes a todos esos ámbitos.

¿Cómo hacer esto? ¿Cómo descubrir respuestas globales si no es proponiendo valores éticos que puedan ir encontrando eco en las empresas, en las universidades, en los centros de investigación, sea cual sea su ideología? En realidad, así es como la intersubjetividad ética se está haciendo indispensable para responder, de forma compartida, a problemas transversales como la gestión de la sostenibilidad; universidades y centros de investigación, expertos, políticos, organizaciones de la sociedad civil y todos los afectados por las consecuencias de una economía global han emprendido procesos de deliberación en la esfera pública para descubrir conjuntamente los principios políticos y los valores comunes, y para plasmar sus acuerdos en documentos de diverso tipo.

Por ello, mantenemos que un análisis contrastado de la educación universitaria para la gestión de la sostenibilidad tiene que realizarse desde una metodología interpretativa en dos fases: en la primera, hay que acometer el estudio de los documentos en los que se pretenden plasmar los principios políticos y los valores éticos compartidos hasta el momento presente (Gadamer, 1988). En la segunda, hay

que seguir deliberando en un proceso constante sobre las respuestas responsables a las que han de comprometerse las instituciones públicas, las universidades, las comisiones y las asociaciones nacionales e internacionales. En efecto, todos estos grupos humanos, más o menos formalizados, han ido descubriendo, en su funcionamiento dialógico, que un mínimo de acuerdos políticos y morales, a modo de *consenso entrecruzado* (Nussbaum, 2012),<sup>2</sup> traspasa las fronteras y va forjando una ética cívica transnacional que también influye en las constituciones y leyes de los Estados nacionales.

El aspecto vivencial y de responsabilidad ética que está implícito en el aprendizaje y comprensión del sentido de dichos documentos exige un concepto de la educación amplio que ya ha sido recuperado y categorizado en el mundo académico (Ibáñez, 2013) y que engloba una dimensión que es intrínseca a la vida humana, a la acción humana.

## UN NUEVO ENTORNO PARA EL APRENDIZAJE

El informe *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015a) se presenta como la profundización de otros dos memorables de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): *Aprender a ser: la educación del futuro*, o informe Faure (1972) y *La educación encierra un tesoro*, o informe Delors (1996), el cual sostiene que la finalidad de la educación del siglo XXI tiene que centrarse en preparar a los individuos y a las comunidades para responder a la complejidad y a las contradicciones que hacen insostenible el mundo en el que vivimos. La formación para la sostenibilidad tiene que ser uno de los objetivos básicos de la educación actual:

El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas. Los modelos insostenibles de producción económica y consumo contribuyen al calentamiento planetario, al deterioro del medio ambiente y el recrudecimiento de los desastres naturales. Además, aunque los marcos internacionales de derechos humanos se han fortalecido en el transcurso de los últimos decenios, la aplicación y protección de esas normas sigue planteando grandes dificultades... Una vez más, al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico contribuye a una mayor interconexión y abre nuevas vías para el intercambio, la cooperación y la solidaridad, asistimos a un incremento de la intolerancia cultural y religiosa, la movilización política y el conflicto motivados por la identidad... Nunca ha resultado más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje (UNESCO, 2015a: 9-10).

La educación debe contribuir a un nuevo modelo de desarrollo, si bien por sí sola no puede resolver los problemas. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos de una visión humanista del desarrollo tienen que impregnar el debate sobre la educación más allá de las funciones utilitarias que cumple en el desarrollo económico. Tal visión humanista se preocupa ante todo por una educación que no excluya ni margine: “funciona como guía para afrontar la transformación del panorama del aprendizaje mundial, en el que la función de

<sup>2</sup> Siguiendo a Rawls en su *Teoría de la Justicia*, Nussbaum entiende por “consenso entrecruzado” al acuerdo entre ciudadanos razonables que, manteniendo concepciones comprensivas diversas de la vida buena o de los principios políticos, respetan a sus conciudadanos como iguales y están dispuestos a acatar términos equitativos de cooperación. Puede que ese consenso no exista en el momento presente, pero debería ser una posibilidad futura.

los docentes y otros educadores sigue siendo primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos” (UNESCO, 2015a: 37).

En sentido análogo, como expresión de la amplitud con la que se comparte esta propuesta, y con una pretensión explícita de diálogo con las ciencias, los investigadores y los agentes sociales y políticos, el papa Francisco,<sup>3</sup> en su Carta Encíclica *Laudato si'*, se manifiesta de modo que supone un paso decisivo de la Iglesia católica en la aceptación de la concepción actual de mundo sostenible:

Cuando se habla de medio ambiente se indica particularmente una relación, la que existe entre la naturaleza y la sociedad que la habita. Esto nos impide entender la naturaleza como algo separado de nosotros o como un mero marco de nuestra vida. Estamos incluidos en ella, somos parte de ella y estamos interpenetrados. Las razones por las que un lugar se contamina exigen un análisis del funcionamiento de la sociedad, de su economía, de su comportamiento, de su manera de entender la realidad. Dada la magnitud de los cambios, ya no es posible encontrar una respuesta específica e independiente para cada parte del problema. Es fundamental buscar soluciones integrales que consideren las interacciones de los sistemas naturales entre sí y con los sistemas sociales. No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental. Las líneas para la solución requieren una aproximación integral para combatir la pobreza, para devolver la dignidad a los excluidos y

simultáneamente para cuidar la naturaleza (Francisco, 2015: 128-129).

La importancia de la gestión para un desarrollo sostenible también se ha evidenciado en la *Convención marco sobre el cambio climático* realizada por Naciones Unidas en París el 12 de diciembre de 2015 (ONU, 2015b).

Es un motivo de preocupación para los autores del presente artículo, la percepción engañosa según la cual luchar contra el cambio climático no implica que haya que ajustar drásticamente el desarrollo como crecimiento económico. Mientras que indicadores económicos como la producción o la inversión fueron, durante años, positivos, los indicadores ambientales han resultado cada vez más negativos. Estudios como los de Meadows sobre los *límites del crecimiento* (Meadows *et al.*, 1972; 1992; 2006) establecieron la estrecha vinculación inversa entre ambos indicadores, lo que cuestiona, entre otras cosas, la posibilidad de un crecimiento sostenido e ilimitado y plantea la necesidad de un desarrollo sostenible, basado en la reorientación del actual sistema socioeconómico.

Tanto el informe de la UNESCO referenciado anteriormente, como lúcidos investigadores en la sostenibilidad del planeta (Worldwatch Institute, 2013; 2015) están de acuerdo en la necesidad de modificar radicalmente el modelo actual imperante de desarrollo como aumento del PIB, en los países ricos, y la universalidad homogénea de ese modelo para todos los países y culturas. La conciencia de cambio por otro modelo de desarrollo (como el enfoque de desarrollo de capacidades, por ejemplo)<sup>4</sup> no se ha

<sup>3</sup> Puede parecer a algunos que citar a un líder religioso en un artículo científico sea una licencia que no deba permitirse. Dos razones nos mueven a la cita: Francisco lidera a una comunidad de creyentes de más de mil millones de personas (1 mil 254 millones, 17,7 por ciento de la población mundial, según el Anuario Pontificio de 2015) y es, por tanto, una organización importante de la sociedad global; además, los contenidos de su Carta Encíclica, como el de todos los documentos de ese tipo, son elaborados por una Comisión Internacional de Expertos y después ratificados por el papa. Los contenidos de esta Carta Encíclica coinciden, en gran medida, con los contenidos científicos publicados por otras organizaciones multilaterales.

<sup>4</sup> Es un movimiento intelectual y práctico en evolución, que cuenta con una asociación profesional, la Asociación para la Capacidad y el Desarrollo Humano, fundada en 2004 y presidida en sus primeros años, sucesivamente, por A. Sen y M.C. Nussbaum. Publica el *Journal of Human Development and Capabilities*, afiliada al PNUD. La revista se encuentra bajo el control editorial de la asociación.

producido y es muy difícil que se establezca si no hay una verdadera transformación, una profunda conversión de los valores y actitudes de los científicos y profesionales, de los responsables de los gobiernos, de las políticas de la educación formal en todos sus niveles, y también de la ciudadanía. Para esa responsabilidad social compartida, la formación para la gestión de la sostenibilidad de los estudiantes universitarios, como futuros dirigentes sociales y profesionales, parece ineludible.

### **LAS MÚLTIPLES CARAS DE LA SOSTENIBILIDAD: CAMBIOS Y DESAFÍOS QUE PLANTEA**

De acuerdo con el Informe de la UNESCO (2015a), entendemos por sostenibilidad la acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos, tanto a nivel local como mundial, es decir, un desafío para que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental. La sostenibilidad es una visión conceptual y ética que trasciende el respeto a la calidad del medio ambiente en la medida que incluye: la desaparición de la pobreza mediante su progresiva reducción, la equidad de género, la promoción de la salud, la transformación rural, los derechos humanos, la comprensión cultural y la paz, la producción y el consumo responsables, el respeto a la diversidad cultural y el acceso, en igualdad de oportunidades, a las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Desde la perspectiva de la sostenibilidad, ¿cuáles son los cambios y desafíos que se presentan a las sociedades del siglo XXI? El primero es la convicción de que la superación del modelo clásico de desarrollo como crecimiento del PIB por un desarrollo sostenible no es, en modo alguno, una cuestión de correctivos cosméticos; afecta al propio corazón del sistema económico actual, a los principios y valores que han regido mayoritariamente nuestras sociedades productivistas y consumistas. Lo

que se nos plantea es un verdadero cambio de rumbo, un viraje que exige transformaciones radicales, imaginación, lucidez y resistencia.

El segundo cambio se refiere a la aceptación de que la ética más característica de nuestro tiempo es la de la responsabilidad; ésta ha adquirido una importancia tal que es considerada por H. Jonas (1995) como *la nueva ética*. Este autor afirma que, cualquiera que fuera la forma y el contenido de las éticas anteriores, todas compartían tres premisas básicas: a) la condición humana permanece, en lo fundamental, fija para siempre; b) sobre esa base es posible determinar, con cierta claridad, en qué consiste el bien humano; y c) el alcance de los efectos de la acción humana sobre la naturaleza, la sociedad y la humanidad es limitado.

Frente a esos supuestos de las éticas del pasado, la tesis fundamental de Jonas consiste en mostrar que el actual desarrollo de los conocimientos científicos, y sus aplicaciones tecnológicas, confieren a la acción humana el poder inmenso de modificar, y aun de aniquilar, la vida en nuestro planeta. Si la acción humana tiene poder nada menos que sobre la entera biosfera del planeta, de tal acción hemos de responder. La vida, en todas sus dimensiones (también la de los animales no humanos y la vegetal), en cuanto responsabilidad humana, es una novedad para la ética de nuestro tiempo.

El tercer cambio es la toma de consciencia de los límites del planeta; hemos pasado de un planeta vacío a un planeta lleno (Novo, 2007) en el que no encontramos espacio alguno en la tierra, el aire o el agua que no presente rastros de la actividad humana. Nuestros procesos de producción y consumo generan desechos y contaminación que ya no podemos enviar a otra parte, sencillamente porque *la otra parte* no existe. Y los efectos nocivos de esas actividades se vuelven contra nosotros, en un efecto búmeran, puesto que no tenemos espacios intocados a los que huir. El planeta, en su condición de sistema global, está

afectado allí donde miremos. Nuestro mundo es *un mundo sin alrededores*. La consciencia de los límites del planeta nos sitúa en una unidad cosmopolita de destino, de modo que nadie queda fuera de una suerte común.

Los desafíos concretos a la sostenibilidad más urgentes de hoy son, según informes recientes de la ONU:

- *El estrés ecológico ante los modelos económicos insostenibles de producción y consumo.* El medio natural no puede asegurar la regeneración de la sobreexplotación de los recursos naturales con el consiguiente cambio climático y pérdida de la biodiversidad; en la segunda mitad del siglo XX (1960-2000) el consumo de agua se duplicó, el de alimentos se multiplicó por dos y medio y el de madera se triplicó a causa del crecimiento demográfico, el crecimiento urbano y los nuevos estilos de vida. La actual población mundial es de 7 mil 300 millones y se espera que alcance los 8 mil 500 millones para 2030, 9 mil 700 millones en 2050 y 11 mil 200 para 2100 según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas (ONU-DAES, 2015a). Por primera vez, 54 por ciento de la población mundial vive en zonas urbanas y en 2050 vivirá 66 por ciento de ella (ONU-DAES, 2014), con el estilo de vida y el consumo propios de las urbes; la urbanización sostenible es otro de los desafíos importantes para la comunidad mundial.
- *El aumento de la riqueza, pero también de la vulnerabilidad y las desigualdades.* Los índices mundiales de pobreza extrema descendieron a la mitad entre 1990 y 2010, especialmente en algunos países de Asia y África; sin embargo, un fuerte crecimiento del PIB no

siempre genera el nivel de empleo necesario ni el tipo de trabajo deseado. El empleo precario representa casi la mitad del empleo total y ha contribuido a incrementar el número de trabajadores que viven por debajo o muy cerca del umbral de la pobreza. La inexistencia de una protección social básica, en la mayoría de los Estados, agrava esos problemas y contribuye a aumentar la desigualdad, tanto en la mayor parte de los países del Norte y del Sur como en el interior de todos ellos (ONU-DAES, 2015b).

- *El aumento de la interconexión, pero también de la intolerancia y la violencia.* Las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan una función esencial en la trasmisión de conocimientos, las competencias para la sostenibilidad y el valor de la solidaridad; sin embargo, también se utilizan al servicio de movilizaciones ideológicas en favor de cosmovisiones exclusivistas que incrementan la violencia política y los conflictos armados. Así mismo, con frecuencia se usan para generar violencia contra las mujeres y los niños.
- *El desfase entre la proclamación de los derechos humanos y el efectivo cumplimiento de los mismos garantizado por el imperio del derecho y por normas internacionales y nacionales.* La impunidad en el incumplimiento de los derechos civiles y políticos (o derechos de primera generación), de los derechos sociales (o derechos de segunda generación) y de los derechos a la calidad de la vida humana (o derechos de tercera y cuarta generación) por los representantes de los Estados y por los grupos sociales poderosos generan el desánimo de la ciudadanía.

## ALGUNAS PROPUESTAS GLOBALES PARA ENFRENTAR LOS DESAFÍOS, QUE SON DE NUESTRO INTERÉS

Ante tales desafíos, la comunidad internacional, los organismos internacionales (UNESCO, 2015b) y las instituciones de la sociedad civil, han aportado propuestas de solución; entre ellas, merece un lugar destacado la Carta de la Tierra, de cuyo texto se pueden extraer los principios básicos de la educación de una ciudadanía comprometida con los valores y metas de sostenibilidad: la identidad humana planetaria, la corresponsabilidad y la compasión (Murga-Menoyo, 2009).

Son de plena actualidad los 17 objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible con la mirada puesta en 2030. Entre tales objetivos, atendiendo al campo educativo que especialmente nos concierne, destacamos el “Objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015a).

Para el asunto que interesa de modo especial en este artículo: el aprendizaje de los universitarios de los valores, actitudes y habilidades para la gestión de la sostenibilidad, la sociedad civil, en su dimensión empresarial, propuso a la ONU una iniciativa internacional para implementar 10 principios éticos para la responsabilidad social empresarial. La propuesta de la red empresarial a la ONU de un *Pacto mundial para el desarrollo de un mundo sostenible* (ONU, 2004)<sup>5</sup> ha conseguido la adhesión de más de 13 mil entidades firmantes en más de 145 países. La propuesta está basada en declaraciones y convenciones universales aplicadas en cuatro áreas: derechos humanos,

medio ambiente, estándares laborales y anti-corrupción. Los principios son: 1) las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente, dentro de su ámbito de influencia; 2) las empresas deben asegurarse que sus proveedores y empresas auxiliares no son cómplices de la vulneración de los derechos humanos; 3) las empresas deben apoyar la libertad de asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva; 4) las empresas deben apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción; 5) las empresas deben apoyar la erradicación del trabajo infantil; 6) las empresas deben apoyar la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y ocupación; 7) las empresas deben mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente; 8) las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental; 9) las empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medio ambiente; 10) las empresas deben trabajar en contra de la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno.

En este sentido cabe analizar la segunda propuesta lanzada por sectores de la sociedad civil a la ONU sobre los “Principios para una educación responsable en gestión de la sostenibilidad” (ONU, 2007). Se trata de una iniciativa para organizar las relaciones entre la oficina que gestiona el Pacto Mundial (UN Global Compact Office) y las Escuelas de Negocios o de Administración de Empresas. El objetivo que pretende esta segunda propuesta es que las instituciones académicas ayuden a la formación de las actitudes y de la conducta de los líderes empresariales por medio de la educación, la investigación, los programas de

5 Ciertamente hay que reconocer que el Global Compact lo presentó por primera vez, en 1999, el secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en Davos (Suiza) ante el Foro Económico Mundial. El pacto intentaba aglutinar a los que ya protagonizaban la globalización junto a los políticos, es decir, a los grandes empresarios, pero también a los que no eran protagonistas y deberían serlo, como las organizaciones cívicas, laborales y religiosas; los pequeños y medianos empresarios y todos los ciudadanos que tienen algo que perder en el juego, ahora global, de la economía.

desarrollo gerencial, la formación empresarial y otras actividades que promuevan los nuevos valores e ideas sobre la sostenibilidad. Los seis principios de la propuesta son: 1) desarrollar las capacidades de los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible, tanto para los negocios como para la sociedad en su conjunto, así como para trabajar por una economía global incluyente y sostenible; 2) incorporar en las actividades académicas y en los programas de estudio los valores de la responsabilidad social global, descritos en iniciativas internacionales como Global Compact (a la que se ha hecho referencia en el párrafo anterior); 3) crear marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posible experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable; 4) comprometerse con una investigación conceptual y empírica que mejore la comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de las corporaciones en la creación de valor sostenible social, ambiental y económico; 5) interactuar con los gestores de las corporaciones empresariales para ampliar el conocimiento de sus desafíos a la hora de cumplir con las responsabilidades sociales y ambientales, así como para explorar conjuntamente los modos efectivos de responder a tales desafíos; 6) facilitar y apoyar el diálogo y el debate entre educadores, empresas, gobiernos, consumidores, medios de comunicación social y organizaciones de la sociedad civil en temas relacionados con la responsabilidad social global y la sostenibilidad.

El interés de este apartado radica en poner de manifiesto que los organismos y asociaciones internacionales han ido conformando los diez principios del Global Compact en diversos momentos y situaciones. Junto a ideas tan fecundas como las de *responsabilidad social y ciudadanía corporativa* que desde hace décadas manejaban algunas empresas, la novedad del pacto presentado por Kofi Annan en Davos radica en el carácter global de la iniciativa, ya que convoca a los protagonistas y

afectados de todos los países de la Tierra sobre la base de unos principios que pretenden valer globalmente, y se empeña en llevar adelante una tarea, no con proclamas ideológicas, sino con buenas prácticas.

Así mismo, en cuanto a la segunda propuesta lanzada en 2007 a la ONU sobre los “principios para una educación responsable en gestión de la sostenibilidad”, una comprensión profunda de los seis principios exige ampliar los conocimientos, valores y habilidades de todas las personas que buscan formación superior inicial o permanente, en cualquier ámbito profesional, más allá de los estudiantes de las escuelas de negocios o de administración de empresas, para satisfacer las expectativas y necesidades de las sociedades de nuestro tiempo. Tales principios invitan a crear marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos adecuados para la sostenibilidad en cualquiera de las dimensiones de su compleja conceptualización; y también invitan a una investigación conceptual y empírica que mejore la comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de cualquier corporación en la creación de valor sostenible social, ambiental y económico.

#### **CUANDO LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA TAMBIÉN FORMA PARTE DE LAS SOLUCIONES**

Para desarrollar los “principios para una educación responsable en gestión de la sostenibilidad” es necesario determinar los valores y actitudes cuyo desarrollo hay que propiciar en la formación universitaria, así como deliberar sobre las propuestas concretas que se hacen en el Informe de la UNESCO (2015a). Los valores que promueven y fundamentan el desarrollo de un mundo sostenible son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, el sentido y el sentimiento de la solidaridad humana, y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común para



vivir en paz. Basada en el fundamento ético que aportan esos valores, la universidad tiene que desarrollar el pensamiento crítico, el juicio independiente, la capacidad de resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación como competencias clave para desarrollar actitudes transformadoras de las situaciones insostenibles en las que vivimos en los ámbitos económico, social y medioambiental.

Como dijimos anteriormente, apoyar y aumentar la dignidad, las capacidades y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI (que incluye la gestión de un mundo sostenible), también en el nivel universitario (Peris, 2015), con dos ejes articuladores de tal finalidad: el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la inclusión. Un planteamiento humanista de la educación, como el que hace la UNESCO (2015a), presenta dos perspectivas: a) el debate de la finalidad de la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico, y más allá del enfoque de capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo como aumento del PIB; y b) la concepción de que la educación consiste básicamente en la creación y desarrollo de las capacidades necesarias para que todas las personas, sin exclusión, puedan llevar el tipo de vida digno que quieren vivir (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

En los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico del PIB es el modelo conocido como enfoque de desarrollo humano; en éste lo que más importa son las capacidades u oportunidades que posee cada persona en esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación en los asuntos públicos y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y

las instituciones; ello supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán las propias vidas.

Si se quiere fomentar este tipo de democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad de todas y cada una de las personas, ¿qué actitudes y habilidades se deberán promover en los estudiantes universitarios? Según Nussbaum (2010), como mínimo, las siguientes: el desarrollo del pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades a la propia tribu y/o nación, y afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.

El desarrollo del pensamiento crítico no es considerado, generalmente, como un componente importante de la educación para el crecimiento económico; el pensamiento crítico del estudiante universitario resulta peligroso si lo que se pretende es preparar profesionales obedientes con capacitación técnica, que lleven adelante los planes de las élites económicas orientados sólo al crecimiento económico, aunque genere desigualdades entre los ciudadanos de un país, o entre los ciudadanos de diferentes países. Para los defensores del modelo de desarrollo como crecimiento del PIB, todo se supedita al crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza y la igualdad social; ni la estabilidad democrática, el deterioro de la naturaleza y la equidad de las relaciones de género. No importan otros aspectos de la calidad de vida que no estén vinculados con el crecimiento económico; ni siquiera la salud, la educación o las libertades políticas.

En cuanto a las actitudes, o evaluaciones afectivas, que hay que promocionar en los estudiantes universitarios como gestores de sostenibilidad, las predisposiciones positivas a los valores humanistas universales son

indispensables. Ya Rawls (1978) advertía que la sociedad bien ordenada exige mucho de sus ciudadanos, pues sólo permite las desigualdades de riqueza y renta cuando éstas sirven para mejorar la situación de los que están peor. Él sabía muy bien que las personas no actúan automáticamente por el bien común, sino que evalúan desde sus propios intereses. Por ello, si se quiere un mundo sostenible en el que estén presentes los valores humanistas universales de los que hemos hablado, hay que cultivar en los estudiantes lo que este autor llama “emociones públicas” (Nussbaum, 2014) sobre lo que tiene interés para todos. El cultivo de las emociones requiere la adopción de un proyecto normativo de convivencia en el que destacan la dignidad de todas las personas, la igualdad de respeto por todas ellas, el compromiso con la libertad de expresión y asociación de todos los ciudadanos, y una serie de derechos sociales y económicos fundamentales. Como bien sabemos, y tenemos abundantes experiencias, se pueden cultivar emociones positivas hacia otros proyectos de convivencia (mejor dicho, de no-convivencia) y desarrollo económico presididos por anti-valores que generan todo tipo de desigualdades sociales y agresiones a la naturaleza.

El organismo que aglutina a los rectores de las universidades españolas es consciente de lo expuesto en los párrafos anteriores; la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2016 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CADEP-CRUE, 2011) sostiene que el sistema universitario tiene que desempeñar un papel estratégico en la generación de conocimientos que permita analizar y comprender los complejos desafíos de hoy, es decir, perseguir el reforzamiento de la ciudadanía, el dinamismo económico y la cohesión social. A este fin, las universidades tienen que redefinir sus funciones y el conjunto de sus actividades en los planteamientos educativos y en las competencias a desarrollar en los grados y posgrados (según la terminología propia del Espacio Europeo de Educación Superior)

desde una perspectiva socialmente responsable y sostenible (Barth *et al.*, 2016).

Las propuestas concretas del Informe de la UNESCO (2015a) “Replantear la educación, ¿Hacia un bien común universal?” para implementar una educación responsable en la gestión de un mundo sostenible son:

- *“Aprender a aprender” y la adquisición de competencias.* Nunca había sido tan importante como hoy aprender a aprender: la capacidad de acceder a la información y procesarla de modo crítico. El volumen de información actualmente disponible en Internet es asombroso; lo difícil es cómo formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje de sus alumnos en identificar las fuentes creíbles, evaluar la fiabilidad y validez de lo que leen, relacionar los nuevos conocimientos con lo anteriormente aprendido y determinar su importancia en relación con el resto de información que conocen.
- *Reconsiderar la elaboración de los planes de estudios.* ¿Cómo fomentar el respeto a la diversidad y el rechazo de toda forma de hegemonía, de los estereotipos y de los prejuicios? Se tiene que basar en una educación intercultural que asuma la pluralidad de la sociedad y asegure, al mismo tiempo, el equilibrio entre el pluralismo y los valores universales. Para que los nuevos planes de estudios tengan legitimidad, se requiere un diálogo previo, participativo e inclusivo. El contenido de los planes de estudio debe regirse por los principios de justicia social y económica, igualdad y responsabilidad medioambiental que constituyen los pilares del desarrollo sostenible.
- *Una educación inclusiva,* también en el nivel superior, y paridad de géneros. Ello sin menoscabo a la prioridad que en España se le otorga a la educación

infantil y primaria, puesto que las intervenciones en niños/as pequeños/as son fundamentales, y no sólo con miras a su propio bienestar, ya que también tienen efectos sostenibles, a largo plazo, en el desarrollo económico y la cohesión social (Heckman, 2006; 2008). En cuanto a la educación superior, hay que insistir en una advertencia del mencionado Informe (UNESCO, 2015a) respecto de la importancia que están adquiriendo los *rankings*, los cuales desvían la atención de las universidades desde la enseñanza y la responsabilidad social hacia un tipo de investigación científica cuyos indicadores propician, de hecho, la homogeneización de las instituciones de educación superior y les resta capacidad de respuesta en sus contextos inmediatos.

- *La calidad en la profesionalización de los docentes.* Es preciso seguir considerando que la profesión docente de calidad tiene que ser una prioridad en las políticas educativas de todos los países. Hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y generen competencias en sus estudiantes para la convivencia, así como para la protección y mejora del medio ambiente. Deben fomentar un entorno que sea respetuoso y seguro, favorecer la autoestima y autonomía del estudiantado y recurrir a múltiples estrategias pedagógicas. A los profesores hay que ofrecerles condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, sin olvidar que sus sueldos sean dignos y que puedan tener perspectivas de carrera profesional. Esto es fundamental para evitar una peligrosa pérdida del interés y el debilitamiento de esta profesión, que para muchos es la más importante del mundo.
- *La vinculación de la educación con el empleo* implica medidas para que los

estudiantes adquieran y desarrollen competencias adaptables a su desempeño laboral, “transferibles” de un trabajo a otro, entre ellas: la alfabetización digital, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor. Es importante reconocer la importancia de que tanto el aprendizaje como el re-aprendizaje prosigan más allá y fuera de los sistemas formales de educación y formación. Hay que idear planteamientos nuevos que entrañen todas las posibilidades de aprendizaje: autoaprendizaje, aprendizaje mutuo, pasantías y periodos de prácticas, formación en el empleo, etc.

- *Sistemas abiertos y flexibles de aprendizaje a lo largo de toda la vida.* A escala internacional, apoyar las vías flexibles y la acumulación, el reconocimiento y la transferencia del aprendizaje individual mediante sistemas de calificación transparentes, bien articulados y basados en resultados, como recomiendan los resultados del Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional en Shanghái (2012). Ante la mayor movilidad actual de profesionales de un país a otro se están generando estudios (Keevy y Chacroun, 2015) para la viabilidad de la elaboración de niveles de referencia mundiales en el reconocimiento de competencias.
- *Replantear la educación cívica en un mundo diverso e interconectado.* En la actualidad, la concepción de la ciudadanía sigue centrada en el Estado-nación, pero el concepto y su práctica se están transformando por la influencia de la mundialización. Las comunidades sociales, las políticas transnacionales, la sociedad civil y el activismo son manifestaciones de formas emergentes, post-nacionales, de ciudadanía, de compromiso cívico. Corresponde

a la educación el fomento del conocimiento de un destino común con el entorno social, cultural y político, local y nacional, así como con la humanidad en su conjunto. La educación debería celebrar la diversidad cultural como oportunidad de mejorar su calidad, a través de contrastar la diversidad de puntos de vista y la variedad de los mundos vividos.

- *Cambiar la dinámica de la cooperación internacional.* Así como el flujo de la ayuda Norte-Sur mantiene su importancia, la cooperación Sur-Sur y la cooperación triangular tienen un papel cada vez más destacado en el desarrollo internacional. Ciertamente la universalidad implica que todos los países tendrán que modificar su trayectoria de desarrollo, cada uno siguiendo su propio camino y sus propias circunstancias. Este modelo obliga a pensar en términos de responsabilidades compartidas de cara a un futuro común de la humanidad.

## ¿LA EDUCACIÓN ES UN BIEN COMÚN UNIVERSAL?

Ante los retos y desafíos que hoy nos presenta la sostenibilidad de nuestro planeta, como sistema complejo y lleno de incertidumbres, no puede plantearse la educación formal y no formal al modo como se ha venido haciendo, ni el derecho fundamental a la educación sólo como el derecho de todo individuo a ser educado.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se refleja en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, se alude a la educación a la vez como derecho humano y como bien público que se busca que sea accesible. El principio de la educación como derecho humano fundamental se asienta en marcos normativos internacionales. La Constitución Española asigna al

Estado la función de asegurar el respeto, el cumplimiento y la protección del derecho a la educación, así como ser garante de ella, como bien público.

Sin embargo, en la segunda década del siglo XXI es necesario recontextualizar el derecho a la educación respecto de la manera como fue formulado en 1948 y en 1978. La ampliación del acceso a la escolaridad básica ha dado lugar a un aumento de la demanda de escolaridad secundaria y terciaria o superior, y a un interés creciente por la adquisición de competencias profesionales, sobre todo en un contexto de desempleo juvenil, y por la continuidad del proceso de capacitación y reconversión de la población adulta. A la vista de esta demanda creciente de educación postbásica y aprendizaje permanente: ¿cómo hay que entender y aplicar hoy el derecho a la educación?:

La reducción de la educación a producto de consumo, a una mercancía con valor individual, impide que exista el reconocimiento de su papel como medio de construcción de naciones, el vehículo para transmitir lenguajes y culturas, prerequisite de la democracia, fuente de innovación y cambio, y deseable actividad en sí misma (Jover *et al.*, 2015: 130).

La teoría de bien público, con una larga tradición desde los años cincuenta del pasado siglo, define como bienes públicos los que todos disfrutan en común. Es decir, se presupone que el consumo que cada individuo hace de ese bien no da lugar a mermas del consumo del mismo por cualquier otro individuo. Con frecuencia se asocia con los bienes proporcionados por el Estado, si bien cada día es más necesaria la iniciativa social en el desarrollo de los mismos.

Desde una perspectiva teórica diferente, el bien común se conceptúa, independientemente de que su origen sea público o de iniciativa social, como los bienes que los seres humanos comparten en común y que

se comunican entre sí. Son los bienes de una comunidad realizados en las relaciones recíprocas en las cuales, y por medio de las cuales, los seres humanos consiguen su bienestar. El bien común es inherente a las relaciones que se dan entre los miembros de una comunidad que se aglutina en torno a una empresa colectiva.

Desde el punto de vista del bien común no es tan sólo la vida buena de los individuos aislados lo que cuenta, sino también la vida buena que las personas tienen en común. No puede ser un bien limitado a un individuo, a unos cuantos individuos o a naciones-Estado concretos. La concepción de la educación como bien común universal reafirma su dimensión colectiva como tarea social común, como responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad. Este planteamiento tiene consecuencias de calado para responder a la pregunta o interrogante anteriormente formulada.

Lo que se entiende por bien común únicamente se puede definir con un contenido básico de derechos humanos fundamentales e irrenunciables, pero que se expresan en relación con la diversidad de contextos y concepciones del bienestar y la convivencia; así pues, comunidades sociales distintas tendrán unos elementos y expresiones comunes y otros diferentes, según su contexto concreto. La concepción de la educación como bien común hace referencia tanto al carácter básico universal e irrenunciable de ese bien como al proceso participativo de los miembros de una comunidad para la determinación de lo que es un bien para todos; exige un proceso inclusivo de formulación del valor universal de la educación con las particularidades propias del contexto concreto en el que se vive. Así, la educación, como bien común, es el proceso deliberado de adquisición, por todos, del conocimiento y desarrollo de capacidades para alcanzar el tipo de sociedad al que se aspira y que responda cada vez más a la irrenunciable dignidad de sus miembros como personas.

Si defendemos la tesis de la educación como bien común universal es debido a la convicción de que es una capacidad fértil que genera e influye otras capacidades básicas para el desarrollo humano de cualquier ciudadano en cualquier nación del planeta, es decir, la educación es una “capacidad fértil” de la persona que brinda la oportunidad de un desarrollo sostenible mundial. Podemos apostar con Nussbaum (2012) que la educación es una capacidad fértil en todas las naciones, ya que influye y desarrolla otras capacidades básicas, como oportunidades de empleo y voz política; también desarrolla un mayor poder de negociación en el hogar familiar y, en definitiva, el poder de la persona para valerse por sí misma. Tanto los países en vías de desarrollo como las naciones más ricas desatienden con frecuencia la educación de sus ciudadanas y ciudadanos pobres y desaventajados, por lo que una buena intervención en el ámbito educativo puede resultar igualmente fértil en contextos nacionales pobres y ricos.

Tampoco parece admisible que las oportunidades básicas de las personas se vean brutalmente afectadas sólo porque una persona haya nacido en una nación u otra, o dentro de la misma nación, en una región u otra, o en un barrio rico o pobre de una misma ciudad. Y, sin embargo, es lo que sucede hoy en día. La esperanza de vida, las oportunidades educativas y laborales, y la salud, varían considerablemente entre fronteras nacionales, entre regiones, entre urbes y barrios; y estas desigualdades no cesan de incrementarse con rapidez.

Entre las instituciones a las que atañe la resolución de los problemas globales, las naciones ya existentes tienen obligaciones con su propia población y (sobre todo las naciones más ricas) con la población de las naciones pobres. También los organismos internacionales, las grandes empresas y las organizaciones no gubernamentales pueden desempeñar un papel fundamental de responsabilidad y solidaridad para la solución de tales problemas.

## CONCLUSIONES

La necesidad de evitar catástrofes naturales y conflictos sociales irreversibles está generando la conciencia, entre muchos científicos y algunos líderes mundiales, de velar por un mundo sostenible. La gestión de la sostenibilidad de nuestro planeta se fundamenta en que se le considera como una finalidad de la educación en todos los niveles del sistema formal, en la educación no formal e informal, en el conocimiento de las dimensiones que ofrece la complejidad de su conceptualización y en el diagnóstico acertado de los desafíos a los que se enfrenta la supervivencia de nuestro mundo.

Las universidades tienen que prestar una atención especial a este problema puesto que en casi todas las naciones, especialmente en las más ricas, se elimina o margina, de los contenidos que las universidades imparten, todo lo que se considera que no tiene utilidad para ser competitivas en el mercado global. La educación para el beneficio económico nacional es lo único que parece justificar la inversión en el nivel superior y en la formación permanente de los profesionales.

En el artículo hemos argumentado que los que así piensan tienen una visión débil o precaria de la educación superior. En modo alguno pretendemos negar que las democracias modernas requieren una economía sólida y un sector empresarial próspero. Sólo hemos pretendido argumentar que la solidez económica no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir un fin más humano: el desarrollo de las capacidades de todas las personas para que puedan vivir el tipo de vida que les merece la pena. El desarrollo de los individuos y las naciones desde el enfoque de las capacidades nos parece una concepción potente, a la vez que más útil, para solucionar

los problemas graves de nuestro tiempo y de las generaciones futuras.

Desde esa convicción, hemos planteado educar a los universitarios en el complejo significado de un mundo sostenible, en las habilidades que se necesitan para comprender tal concepto, en los valores que lo sustentan, en la estima de esos valores y en las emociones públicas que permiten la estabilidad y permanencia de tales valores en las sociedades de nuestro tiempo. Los estudiantes así formados estarán capacitados para ser gestores (agentes) de sostenibilidad.

Ningún sistema educativo funciona bien si sus beneficios sólo llegan a las élites adineradas. La brecha entre hombres y mujeres, ricos y pobres, poblaciones urbanas y rurales resulta todavía mayor en los niveles universitarios y en la formación permanente de los profesionales. Un mundo sostenible no es posible con tales desigualdades. En este artículo hemos tratado de discernir sobre estos asuntos y la responsabilidad social que compete a las universidades en la solución de ese tipo de problemas.

A partir de las conclusiones anteriores, hemos abierto una línea de investigación, con metodología empírica, que diagnostica las competencias (cognitivas, éticas y actitudinales) de los estudiantes de las universidades valencianas en gestión de la sostenibilidad. Es en ese momento del proceso de investigación en el que nos encontramos actualmente. Para el futuro, según los resultados que obtengamos, pretendemos articular programas formativos dirigidos a los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible en las empresas y en la sociedad en su conjunto, es decir, para que trabajen por una economía sostenible y respetuosa con la naturaleza y promuevan una sociedad más democrática y justa.

## REFERENCIAS

- ARISTÓTELES (1942), *Moral a Nicómaco*, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- ARISTÓTELES (2004), *Política*, Madrid, Tecnos.
- BARTH, Mathias, Gerd Michelsen, Marco Rieckmann e Ian Thomas (2016) (eds.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, Londres/Nueva York, Routledge.
- CONSTITUCIÓN Española, aprobada por las Cortes el 31 de octubre de 1978 (ratificada por el pueblo español en referéndum nacional de 6 de diciembre de 1978).
- CORTINA, Adela (2003), "El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica transnacional", en Adela Cortina y Domingo García-Marzá (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Madrid, Tecnos, pp. 13-44.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- DEWEY, John (1995), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- FAURE, Edgard (1972), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza Editorial.
- FRANCISCO (2015), *Carta Encíclica Laudato si' del santo padre Francisco. Sobre el cuidado de la casa común*, Madrid, San Pablo.
- GADAMER, Hans-Georg (1988), *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- GARCÍA, Rafaela, Vicent Gozálviz, Victoria Vázquez y Juan Escámez (2011), *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*, Valencia, Brief.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación y Cultura-Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2016 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CADEPCRUE) (2011), *Responsabilidad social y sostenibilidad de las universidades*, Madrid, MEC.
- HECKMAN, James J. (2006), "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantage Children", *Science*, vol. 312, núm. 5782, pp. 1900-1902.
- HECKMAN, James J. (2008), "Schools, Skills, and Synapses", *Economic Inquiry*, vol. 46, núm. 3, pp. 289-324.
- IBÁÑEZ-Martín, José Antonio (2013), "Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos", *Edetania*, núm. 43, pp. 17-31.
- JONAS, Hans (1995), *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona, Herder.
- JOVER, Gonzalo, Fernando Bárcena, Patricia Villamor y Jon Igelmo (2015), "La educación como derecho: escenario actual y paradojas", en José Luis González-Geraldo (coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 113-140.
- KANT (2003), *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- KEEVY, James y Borhene Chacroun (2015), *The Use of Level Descriptors in the Twenty-First Century*, París, UNESCO.
- MEADOWS, Donella H., Jørgen Randers y Dennis L. Meadows (2006), *Los límites del crecimiento 30 años después*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- MEADOWS, Donella H., Dennis L. Meadows y Jørgen Randers (1992), *Más allá de los límites del crecimiento*, Madrid, El País-Aguilar.
- MEADOWS, Donella H., Dennis L. Meadows, Jørgen Randers y William Behrens (1972), *Los límites del crecimiento*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- MURGA-Menoyo, M<sup>a</sup> Ángeles (2009), "La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 239-262.
- NOVO, María (2007), *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*, Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires, Katz Editores.
- NUSSBAUM, Martha C. (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, Martha C. (2014), *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, Barcelona, Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas-Departamento de Información Pública, Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217A (III) de 10 de diciembre de 1948, Nueva York, Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2004), "Pacto mundial para el desarrollo de un mundo sostenible", en: <http://www.pactomundial.org/global-compact/> (consulta: 10 de febrero de 2016).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015a), "Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo de la Agenda 2030", en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible> (consulta: 4 de noviembre de 2016).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015b), "Convención Marco sobre el Cambio Climático", en: <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/l09s.pdf> (consulta: 20 de enero de 2016).

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015c), “La agenda de desarrollo sostenible”, en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible> (consulta: 4 de noviembre de 2016).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007), “Principios para una educación responsable en gestión”, en: <http://www.unprme.org/resource-docs/EDUCACIONRESPONSABLE-PRMEencastellano.pdf> (consulta: 10 de febrero de 16).
- Organización de las Naciones Unidas-Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (ONU-DAES) (2014), *Revision of the World Urbanization Prospects*, Nueva York, Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas-Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (ONU-DAES) (2015a), *The World Population Prospects: 2015 Revision*, Nueva York, Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas-Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (ONU-DAES) (2015b), *World Economic Situation and Prospects 2015*, Nueva York, Naciones Unidas.
- PERIS, José Alfredo (2015), “The Challenge of Harmonious and Universal Human Development”, en Teodoro Martínez (coord.), *Horizon 2031. The University of Granada in Ligth of its V Centenary. “Reflections of the Future of University”*, Granada, Universidad de Granada, pp. 126-131.
- PETERS, Richard S. (1977), *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RAWLS, John (1978), *Teoría de la justicia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- SEN, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Paidós.
- UNESCO (2012), *Consenso de Shanghái: recomendaciones del Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional “Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida”*, Shanghái, UNESCO.
- UNESCO (2015a), *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO.
- UNESCO (2015b), “Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2016).
- Worldwatch Institute (2013), *State of the World 2013: Is sustainability still possible?*, Nueva York, W.W. Norton.
- Worldwatch Institute (2015), *State of the World 2015: Confronting hidden threats to sustainability*, Nueva York, W.W. Norton.



D O C U M E N T O S



[documentos]

# Interculturalidad: una aproximación antropológica<sup>1</sup>

GUNTHER DIETZ\*

## INTRODUCCIÓN: LA INTERCULTURALIDAD Y SUS POLISEMIAS

Cada vez es más común que se utilice la noción de interculturalidad para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada. Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática y reificada, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. Por consiguiente, el referente empírico de cada una de estas constelaciones es sumamente contextual: en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad “provocada” por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores.

En términos generales, y siguiendo sus usos en la literatura antropológica y de ciencias sociales, propongo definir y clasificar la noción de interculturalidad de acuerdo con tres ejes semánticos diferentes, pero complementarios: 1) la distinción entre la interculturalidad como un concepto descriptivo en

oposición a otro prescriptivo; 2) la subyacente asunción implícita de una noción de cultura estática, en oposición a una noción dinámica; y 3) la aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el *statu quo* de cierta sociedad, *versus* su aplicación crítica y emancipatoria, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria.

Estos tres ejes se definirán en la siguiente sección, primera de las seis que conforman este texto. En la segunda sección se analiza la interculturalidad de manera tipológica, en relación con tres paradigmas científico-sociales subyacentes: desigualdad, diferencia y diversidad. En tercer lugar, se propone un esquema para distinguir tres fuentes y corrientes principales del debate contemporáneo sobre interculturalidad y de sus nociones adyacentes: la anglosajona, la europea continental y la latinoamericana. En la cuarta sección se identifica el marco teórico más amplio dentro del cual se insertan estos debates, el cual se relaciona con el nacionalismo, la etnicidad y el multiculturalismo. En la quinta sección se sintetizan las principales aplicaciones empíricas de la noción de interculturalidad, tanto en la antropología como en la pedagogía y en disciplinas relacionadas. Finalmente, en la última sección se realiza un breve bosquejo de las más recientes tendencias de los debates que están teniendo lugar sobre la interculturalidad, tanto en el Norte como en el Sur.

\* Investigador titular del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Investigador nacional nivel III. CE: gdietz@uv.mx

<sup>1</sup> Traducido del inglés por Irlanda Villegas e Ivette Utrera. Una versión más amplia será publicada en la *International Encyclopedia of Anthropology*, editada por Hilary Gallan (Hoboken, NJ, Wiley).

## LOS EJES DE LA INTERCULTURALIDAD

### *La naturaleza descriptiva y prescriptiva de la interculturalidad como concepto*

En los casos en los que la interculturalidad no se utiliza de manera prescriptiva, sino como una herramienta descriptiva y analítica, ésta se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de “nosotros” *versus* “ellos”, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2012).

En contraste con el concepto alternativo de multiculturalidad, el énfasis que se pone en la interculturalidad como una herramienta descriptiva no se basa tanto en la composición internamente diversa de la sociedad, ni en su segmentación en diferentes grupos, como lo sugeriría el enfoque multicultural; la perspectiva intercultural enfatiza no la composición de los grupos, sino el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Por lo tanto, aquí no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder —el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría—. Como detallaré más abajo, el arraigo histórico de estos procesos de inclusión y exclusión forma parte de un análisis intercultural de la sociedad (Dietz y Mateos, 2009).

Debido a este potencial crítico del concepto de interculturalidad, el término también suele utilizarse más bien de manera prescriptiva, como una noción normativa. En este

sentido, la interculturalidad es, en ocasiones, acuñada como “interculturalismo” (Gundara, 2000), un programa transformador que tiene como objetivo hacer que las sociedades contemporáneas sean más conscientes de sus diversidades internas, y más inclusivas y simétricas en relación con sus —así denominadas— minorías. Nuevamente, mientras el multiculturalismo como programa normativo desarrolla medidas de acción afirmativa y discriminación positiva con el fin de “empoderar” a ciertos grupos en particular dentro de la sociedad, el interculturalismo hace énfasis en la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre estos grupos, lo cual implica no sólo empoderar a unos, sino también alterar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente, “entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar” (Santos, 2010: 131).

### *Las nociones estáticas y dinámicas de cultura*

Desde sus orígenes en la antropología funcionalista aplicada, la idea de establecer o promover las relaciones “inter-culturales” o “inter-étnicas” se ha desarrollado paralelamente a un concepto de cultura más bien estático. Dentro de esta tradición, las relaciones entre culturas son percibidas como relaciones entre grupos de personas que pertenecen a diferentes culturas, expresadas mediante diferentes elementos, modelos o instituciones que se consideran factores definitorios de sus respectivos grupos y culturas. Tanto las explicaciones estructurales-funcionalistas europeas de la diversidad cultural, como el enfoque estadounidense de áreas culturales, han influido en una primera generación de enfoques de la interculturalidad particularmente latinoamericanos, los cuales aún conciben las características, patrones o instituciones culturales como expresiones “objetivas” de la diferencia

cultural y, consecuentemente, como fuentes de relaciones interculturales.

Estas explicaciones de interculturalidad más bien mecánicas, que suelen fusionar la evolución geográfica, de distancia espacial e históricamente divergente, y los impactos contemporáneos “aculturadores” de la modernidad en un modelo fijo de intercambios interculturales, han sido problematizados y sustituidos al interior de la antropología por nociones de cultura más dinámicas y complejas. Sin embargo, tal y como se ilustra más adelante, otras ciencias sociales han heredado de manera entusiasta, y en ocasiones acrítica, tales nociones estáticas de cultura e interculturalidad. Tanto la antropología como los estudios culturales se han desplazado hacia definiciones de cultura en tanto interpretaciones simbólicas, praxis rutinizadas, recursos colectivos, etcétera, lo cual implica que no existe un simple espacio “entre culturas”, sino una compleja articulación de procesos de autoadscripción y adscripción externa inter-, intra- y trans-culturales, así como de identificación y de creación de la “otredad” dentro de la sociedad. En consecuencia, hoy en día la interculturalidad se erige sobre una noción de cultura mucho más híbrida, procesual y contextual.

### *La interculturalidad funcional y crítica*

Por último, los usos de la interculturalidad descriptiva y prescriptiva, así como sus subyacentes nociones estáticas o dinámicas de cultura, pueden conducir a implicaciones más amplias para el análisis científico-social de las sociedades contemporáneas. En la literatura producida tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano, se percibe una creciente tensión entre una comprensión de la interculturalidad como estrategia programática, político-educativa, para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos, por una parte; y una visión de la interculturalidad como estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad. Mientras

que en el primer caso las competencias interculturales se definen como herramientas y recursos funcionales para elevar la tolerancia, el entendimiento mutuo y la empatía con la otredad, en el segundo caso estas capacidades interculturales se interpretan y/o adquieren en términos de antidiscriminación, concientización y negociación de conflictos.

En consecuencia, el modelo subyacente de sociedad es más bien distinto en cada caso. La interculturalidad como recurso funcional para mejorar las relaciones sociales tiende a reconocer acríticamente el *statu quo* actual mediante la identificación de características individuales (falta de competencias, falta de habilidades de comunicación, falta de capital humano, etcétera) como carencias y causas de exclusión, de discriminación y de relaciones asimétricas persistentes. Por consiguiente, las competencias interculturales proveerán a los miembros de la(s) minoría(s) excluida(s) de las herramientas necesarias para competir en los campos laborales nacionales o internacionales contemporáneos a fin de que se cubran cualitativamente sus demandas en términos del sistema político prevaleciente, y de que logren comunicarse en términos cosmopolitas más allá de las fronteras. Por el contrario, la interculturalidad crítica (Walsh, 2003) profundiza en la naturaleza histórica y estructural de las desigualdades (imperiales, coloniales, etcétera) que moldea la diversidad cultural actual e identifica a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, no de manera individual sino sistémicamente, mediante el desarrollo de nuevos canales de participación, y de nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de nuevas instituciones y/o identificaciones poscoloniales.

### **LA INTERCULTURALIDAD COMO DESIGUALDAD, COMO DIFERENCIA Y COMO DIVERSIDAD**

Los tipos de definiciones de interculturalidad que resultan de las combinaciones de estos tres

ejes conceptuales revelan, en sus divergencias, diferencias profundamente arraigadas en relación con los paradigmas antropológicos y —en términos más generales— científico-sociales, así como en relación con las visiones de sociedad que suscriben cada autor/a y su comunidad académica. Por consiguiente, se deben analizar los usos de interculturalidad en sus dimensiones polisémicas y en estrecha relación con las visiones correspondientes de la sociedad contemporánea, la cual se favorece con alguno de esos usos específicos.

Con el fin de aclarar estas capas de significado, a continuación se propone un breve esquema de los tres paradigmas subyacentes que pueden identificarse cuando se emplea la interculturalidad, en el “Norte global” tanto como en el “Sur global”, como una herramienta analítica en los debates sobre multiculturalismo, políticas de identidad, derechos de reconocimiento, integración y/o autonomía. Cada uno de estos paradigmas se utiliza frecuentemente en explicaciones monocausales por parte de autores o comunidades en particular, pero sostengo que, entrelazados, pueden garantizar un análisis de las diversidades mucho más rico, matizado, profundo y multidimensional, mediante la combinación de las identidades y los conceptos paradigmáticos subyacentes de desigualdad, diferencia y diversidad:

Históricamente, el *paradigma de la desigualdad* se centra en un “análisis vertical” de estructuraciones especialmente socioeconómicas (como en el caso de las teorías marxistas de clase y lucha de clases), pero también incluye las inequidades de género (como en la crítica feminista dominante del Norte sobre el patriarcado) y las persistentes asimetrías coloniales y racializadas de casta. La interculturalidad, vista a través del lente de este paradigma, ha nutrido las respuestas institucionales compensatorias, y a menudo asimilacionistas, con la finalidad de “hacer igual lo desigual”, lo cual ha identificado las carencias y/o incapacidades de ciertas minorías como fuentes de

desigualdad. Esto representa un enfoque universalista, profundamente arraigado —tanto de manera teórica como programática— en un hábito monocultural que se presenta y defiende como una característica trans-cultural de una sociedad dada, más allá de las diferencias culturales o étnicas. Dicha demanda es el clásico resultado del Estado-nación occidental y de su manera hegemónica de concebir las ciencias sociales.

Por el contrario, el *paradigma de la diferencia* ha sido formulado, desarrollado y diseñado, tanto en el Norte como en el Sur, por los nuevos movimientos sociales y sus particulares políticas de identidad. Este paradigma promueve un “análisis horizontal”, a la inversa, de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacional y de orientación sexual, así como de las diferencias relacionadas con diversas capacidades. Esto se logra a través de estrategias de grupos específicos y de empoderamiento segregado para cada una de las minorías involucradas. Las características intra-culturales y las delimitaciones estratégicas hacia otros grupos (“nosotros” *versus* “ellos”) desencadenan la política de identidad que se erige principalmente en el discurso, más que en la praxis. El enfoque correspondiente privilegia las respuestas particularistas y multiculturalistas que a menudo ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades socioeconómicas y las condiciones estructurales más amplias.

Por último, el *paradigma de la diversidad* se formula a través de la crítica, tanto del monoculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador. A diferencia de los otros dos paradigmas, este enfoque arranca desde el carácter plural, multi-situado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase social. Estas identidades diversas se articulan de manera individual y colectiva, en menor medida, mediante discursos y, sobre todo, a través de la praxis de interacciones entre

actores heterogéneos en espacios híbridos, intersticiales y compartidos. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante tiende a ser inter-cultural, en el sentido de búsqueda de características de interacción relacionales, transversales e interseccionales.

En su triple combinación, la desigualdad, la diferencia y la diversidad constituyen en su conjunto el punto de partida metodológico para un análisis intercultural de las constataciones de las diversidades de mundos de vida y también de su tratamiento o manejo normativo de la diversidad. A través de este análisis triádico, que no se limita a la “superficie” observable de patrones de interacción intercultural, ni al contenido de los discursos de identidad étnica colectiva, la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables en tanto un fenómeno complejo. Incluidas sus estructuraciones institucionales subyacentes, el fenómeno de la interculturalidad se localiza, por lo tanto, en la estructura misma de la sociedad contemporánea, como una traducción contextual y relacional de una “gramática de las diversidades” compartida y subyacente (Dietz, 2012).

#### CONTEXTOS DE ORIGEN ANGLOSAJÓN, EUROPEO CONTINENTAL Y LATINOAMERICANO

La interculturalidad, vista como discurso académico, no sólo demuestra que existe un nexo con paradigmas específicos de investigación social, sino que también es posible seguir su rastro hasta llegar a distintas fuentes y corrientes regionales. Es posible que el uso del adjetivo “intercultural” en diferentes publicaciones antropológicas se remonte a la antropología aplicada en América Latina de los años cincuenta del siglo XX. Tanto antropólogos venezolanos como mexicanos comenzaron a referirse a la “educación intercultural” y a la “salud intercultural” como nuevas esferas de interacción entre las iniciativas de integración nacional lideradas por el Estado

y por actores no-indígenas, pero enfocadas hacia las culturas indígenas (Mateos, 2011). Sin embargo, estos usos latinoamericanos de interculturalidad no regresan sino hasta finales del siglo XX, después de haber interactuado con las nociones de interculturalidad estadounidenses y europeas, que usualmente han sido re-introducidas a la región mediante el despliegue de distintas agencias de cooperación internacional.

La cercana interacción de la interculturalidad con el multiculturalismo y la educación intercultural anglosajones ha sido particularmente influyente (Dietz y Mateos, 2013). El discurso multicultural, que originalmente surge en las sociedades que se autodefinen como países colonos de inmigración y que se ubican principalmente en Norteamérica y en Oceanía, se ha convertido en el punto ideológico principal que sirve como punto de referencia para las nociones de interculturalidad. Las políticas públicas sobre educación multicultural se han aplicado desde los años ochenta del siglo XX dentro de estas sociedades poscoloniales, particularmente para las minorías autóctonas, foráneas, no-nativas, de inmigrantes. Sin embargo, tal y como lo ilustra la larga tradición del indigenismo en el contexto latinoamericano, y bajo supuestos nacionalistas, homogeneizadores y no multiculturalistas, algunas políticas públicas muy similares sobre la educación diferencial han sido históricamente dirigidas a minorías autóctonas, indígenas, no conformadas por inmigrantes.

Consecuentemente, cuando los discursos multiculturalistas comienzan a migrar de un contexto a otro, sus puntos de partida originales —una matriz particular de las políticas de identidad y de sus marcos institucionales subyacentes— suelen terminar mezclados, confundidos y supuestamente neutralizados en su poder para moldear las “soluciones” educativas en el nuevo contexto. La deconstrucción antropológica crítica de estos modelos de migración discursiva debe comenzar

por el examen de sus orígenes y contextos particulares y diferentes que, tanto en la sociedad estadounidense como en la británica, se relacionan con los nuevos actores colectivos que cuestionan las promesas falaces y racistas de un “crisol cultural” supuestamente “neutral ante diferencias étnico-raciales” de la sociedad hegemónica. Por lo tanto, estos actores luchan por empoderar distintivamente a estudiantes que forman parte de una minoría y que suelen encontrarse en ambientes escolares racializados, post-segregacionales y/o poscoloniales. En tales sociedades la educación multicultural se formula, consecuentemente, como un programa de reconocimiento político y trato diferencial para estos grupos “minorizados”.

Por el contrario, en países europeos continentales se ha desarrollado la educación intercultural, mas no multicultural, y se le concibe no como una demanda de la minoría dirigida hacia actores colectivos, sino como una “integración” individualizada de estudiantes de la minoría inmigrante en entornos laborales fordistas de la posguerra. Estas medidas de integración evolucionaron lentamente desde enfoques asimilacionistas y compensatorios hacia “soluciones” orientadas a una interacción que transversaliza las divisiones minoría-mayoría mediante un énfasis en el desarrollo de competencias interculturales individuales (Gundara, 2000).

Finalmente, en América Latina la educación intercultural resurge en la última década del siglo XX como un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente “indígenas”. Aquí, la “educación intercultural bilingüe” (EIB) se desplaza entre el empoderamiento comunal colectivamente orientado, por un lado, y la provisión de acceso a instituciones educativas para estudiantes en lo individual, por el otro (López y Küper, 2000; Bertely *et al.*, 2013).

De este modo, el campo de las políticas públicas educativas diversificadas es particularmente apropiado para ilustrar los tres rasgos diferenciales que se le otorgan a la interculturalidad. Mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido existe una tendencia hacia una educación empoderadora dirigida a las minorías, en la Europa continental se opta por una educación que transversalice el fomento de habilidades o competencias interculturales tanto para las minorías excluidas como, sobre todo, para las mayorías excluyentes. Por otro lado, en América Latina la educación intercultural surge durante una fase post-indigenista que redefine las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Aquí, la noción de interculturalidad ha vuelto a aparecer en la educación con el deseo de superar tanto las limitaciones políticas como pedagógicas de la antigua educación indígena bilingüe y bicultural, pero aún mantiene un fuerte sesgo hacia el trato preferencial de cuestiones étnico-indígenas. Por lo tanto, el viejo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano; éste es cada vez más el caso que se da bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus demandas de autonomía.

#### **LA INTERCULTURALIDAD EN RELACIÓN CON LA CULTURA, LA ETNICIDAD Y EL NACIONALISMO**

¿Qué relación conceptual establecemos entonces entre la interculturalidad y fenómenos como el nacionalismo y la etnicidad? Tal y como la teoría de la etnicidad ha demostrado en las últimas décadas, ni el fenómeno de la delimitación étnica y/o nacional, ni las diferencias culturales a las cuales estas delimitaciones recurren son justificables como esencias inmutables. Sin embargo, también ha quedado claro que el repertorio aparente de posibilidades para “inventar tradiciones” y seleccionar características culturales diacríticas está sujeto

a las múltiples relaciones de poder que ligan al grupo en particular en cuestión con el estrato socioeconómico y con el Estado-nación (cfr. Dietz, 2012). Resulta, por tanto, necesario evitar recaer en los extremos reduccionistas del constructivismo o del primordialismo y distinguir ahora, claramente, entre, por un lado, el concepto de cultura y, por el otro, los conceptos de etnicidad y/o nacionalismo.

### *La cultura y la etnicidad como líneas determinantes de la interculturalidad*

Los actores sociales, los miembros de un grupo étnico específico y los portadores de un legado cultural en particular, no reinventan su cultura a diario, ni cambian constantemente su identidad de grupo. La reproducción cultural, tanto de manera intra- como inter-generacional, suscita —mediante la praxis cotidiana— procesos de lo que Giddens (1995) acuñó como “rutinización”, la cual, a su vez, estructura dicha praxis. Esta rutinización permite que el actor social gestione su continuidad, tanto en aspectos culturales objetivados —instituciones, rituales y significados pre-establecidos— como en aspectos culturales subjetivados —conocimiento concreto sobre prácticas y representaciones por parte de los miembros del grupo en cuestión—. La convergencia e interacción permanente de ambos aspectos de la cultura, su objetivación institucional —que puede ser analizada a nivel *etic*— y su subjetivación individual —que únicamente puede ser capturada desde una perspectiva *emic*—, genera un canon de prácticas y representaciones culturalmente específicas, un *habitus* distintivo, en términos de Bourdieu (1991).

Este enfoque “praxeológico” acerca de la cultura no sólo contribuye a superar el viejo debate entre el objetivismo y el subjetivismo cultural, es decir, la dicotomía entre estructura *versus* actor, sino que, al mismo tiempo, contribuye a distinguir entre los procesos de reproducción cultural y los procesos de identificación étnica. Mientras la reproducción y/o transformación de la cultura heredada se

lleva a cabo mediante la “actualización” y/o la modificación de prácticas simbólicas ritualizadas, la identificación étnica se realiza con un conjunto de ciertos actores sociales, y la delimitación de este conjunto, en contraste con otro conjunto de actores, implica un acto discursivo —consciente, aunque después internalizado— de comparar, seleccionar y dotar de significado a ciertas prácticas y representaciones culturales como emblemas de contraste en la situación intercultural.

### *Lo intracultural y lo intercultural*

Ésta es la razón por la cual la etnicidad no es ningún evento arbitrario: la selección y la asignación de significado, a nivel discursivo, de estos emblemas o “marcadores étnicos”, está limitada por el *habitus* distintivo de los grupos involucrados, esto es, de acuerdo con su praxis cultural. Por consiguiente, la etnicidad es el epifenómeno de un contacto intercultural que, a su vez, estructura la interacción de dicho contacto mediante la selección de ciertos marcadores de contraste en oposición a otros. En tanto mecanismo formal de delimitación, la política de identidad de un grupo en particular, concebida como una política de reconocimiento, media las relaciones entre lo que se considera intracultural, como algo “propio”, y lo que es percibido como inter-cultural, como algo “ajeno”. En función del tipo de contraste que se haya escogido, las pautas de interacción se amplían o restringen con estereotipos específicos del “nosotros” *versus* “ellos”. Sin embargo, durante todo este proceso intercultural, la etnicidad no sólo estructura la relación intercultural, sino que también modifica las estructuras intra-culturales, objetivando ciertos elementos culturales e instrumentalizándolos como marcadores étnicos.

### *El nacionalismo y su impacto en la interculturalidad*

De este modo, la selección arbitraria, a manos del nacionalismo, de una variante dialectal, y



su institucionalización como lengua nacional, generan —mediante su transmisión intergeneracional— un *habitus* hegemónico en la mayoría de las sociedades nacionalizadas. Al enfocar la educación en esta lengua estandarizada, este *habitus* se expresa en un sentido común asumido sobre la “normalidad” y la “naturalidad” y, como resultado, la diversidad dialectal y lingüística se considera como un “problema escolar”. De manera similar, el uso constante y recurrente de estereotipos biologizados de un grupo dominante a través de sus pautas de comunicación intercultural con otro grupo no-hegemónico estabilizará las distinciones culturales pseudo-biológicas mediante *topoi* racializados de percepción.

La simbolización selectiva inherente tanto a la etnicidad como al nacionalismo reifica las diferencias relativas; la cultura rutinizada y habitualizada se convierte, así, en una fuente de identidad para grupos delimitantes, con el objeto de dirigir los procesos de etnogénesis: lo que antaño era una praxis rutinaria, ahora se convierte en una parte de la política de identidad explícita. En este sentido, la cultura y la etnicidad son dos conceptos próximos e íntimamente relacionados, en cuya interacción de discurso identitario y praxis cultural crean relaciones y delimitaciones tanto interculturales como intraculturales.

Luego entonces, ¿de qué manera estos conceptos de cultura, etnicidad e interculturalidad se vinculan con las estrategias del nacionalismo? Aparte de las diferencias en las maneras en que el Estado-nación es deseado o vindicado por los movimientos nacionalistas, en relación con las estrategias nacionalistas de las políticas de identidad, éstos no difieren estructuralmente de aquellos que se emplean en los movimientos étnicos. Ambas maneras pueden compararse y clasificarse con la distinción de tres “estrategias hegemónicas” (Alonso, 1994; Smith, 1996): 1) la territorialización convierte el espacio en territorio, a menudo incluso en “territorio sagrado” (Smith, 1996), y transforma así los espacios

superpuestos y liminales de interacción entre grupos, en fronteras nítidas que los separan; es el grupo hegemónico como portador del proyecto nacional el que acaba definiendo el centro de la nación y la periferia sub-nacional; 2) la substancialización reinterpreta las relaciones sociales de forma biologizante a fin de conferirle a la emergente y aun endeble entidad nacional una apariencia cuasi-natural, inmutable, basada, a menudo, en un “mito de elección étnica” (Smith, 1996). Partiendo de la autodefinition del grupo portador del proyecto nacionalizador, el Estado-nación inventa así a la sociedad nacional a su imagen y semejanza; y 3) la temporalización consiste en imponer, desde el Estado-nación, una versión única de las múltiples “tradiciones inventadas”, reinterpretándola como pasado común primordial del proyecto nacional, como una determinada “época dorada” (Smith, 1996). Debido a este tipo de canonización de la historia, no sólo se institucionaliza la “memoria autorizada”, sino también la “amnesia colectiva”, el “olvido” igualmente sancionado de todas las otras tradiciones.

Este proceso de formación del Estado-nación homogeneiza hacia adentro —estableciendo una ciudadanía inclusiva concebida como nación cívica—, mientras que se delimita hacia afuera —haciendo distinciones de acuerdo con la nacionalidad—. Esta dualidad ilustra lo que Habermas (1999) denomina el “doble rostro de Jano” en el concepto de nación. A pesar de estas matrices distintivas que la combinación específica de esta dualidad confiere a cada Estado-nación existente, el núcleo ideológico es idéntico. El nacionalismo genera el Estado-nación; toda vez que éste se establece, el grupo promotor de dicho proyecto de Estado lo convierte en “nacionalismo nacionalizante” (Brubaker, 1996), en un proyecto homogeneizador que constantemente tiene que redefinir las relaciones entre aquel grupo y los demás, de acuerdo con el “lugar” que ocupa dentro de este proyecto nacionalizador. Consecuentemente, la formación de

este Estado-nación “clásico” nunca es un capítulo cerrado: la constante reemergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos no-hegemónicos o contra-hegemónicos obliga al Estado a implementar continuamente nuevas estrategias institucionales a fin de lograr su anhelo original: homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en una realidad nacional.

Por lo tanto, persiste un conflicto intrínseco entre el nacionalismo de Estado y la etnicidad. Es el poder del Estado el que acaba definiendo la relación dialéctica que surge entre el nacionalismo nacionalizador y los despliegues de la etnicidad particularizante. La capacidad hegemónica de su proyecto nacional condiciona el “margen de maniobra” de los proyectos étnicos no-hegemónicos y delimita el campo de actuación de la confrontación entre ambos proyectos. La redefinición de lo intercultural *versus* lo intracultural, consecuentemente, forma parte tanto de un proyecto nacional hegemónico como, de manera simultánea, de un proyecto de etnicidad contra-hegemónico por parte de los grupos subalternos no-nacionalizados dentro de la sociedad. Ésta es la razón por la cual la interculturalidad se convierte rápidamente en una arena, o incluso en un campo de batalla entre enfoques “desde arriba”, funcionales y reproduccionistas, por un lado, y enfoques “desde abajo”, críticos y transformacionistas, por el otro.

### *La importancia de la educación (nacional) para la interculturalidad*

A partir de la consideración de estas interrelaciones entre cultura, etnicidad, interculturalidad y nacionalismo, una tarea esencial de la antropología consiste en “desmenuzar”, de manera crítica, los discursos sobre multiculturalidad e interculturalidad (Meer y Modood, 2012), así como las relaciones que existen entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal como se materializan en la supuesta educación intercultural. El trato

diferencial —ya sea asimilador, integrador o segregador— suministrado por un sistema oficial de educación nacionalizado y enfocado en determinados y supuestos grupos de minorías, es una parte integral de la política de identidad del Estado-nación. La percepción de la otredad es, simultáneamente, producto y productor de identidad. Esta interrelación estrecha entre la noción del “nosotros” y el “ellos” es no sólo evidente en las pedagogías clásicas del nacionalismo nacionalizador del siglo XIX; las nuevas pedagogías del multiculturalismo y del interculturalismo también deben analizarse no como una simple respuesta a la diversificación interna que se da en el aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto de identidad nacional: la interculturalidad desde la perspectiva hegemónica del Estado implica que haya una pedagogía oficial de la otredad, del lidiar con los otros aún-no-nacionales.

En este sentido, es sorprendente que en el contexto europeo continental la presencia de las minorías nativas y sus reivindicaciones por el reconocimiento en la arena educativa no haya desencadenado esfuerzo alguno de interculturalización; los esfuerzos no de interculturalización, sino de “integración” de minorías nativas, ya sea abiertamente asimilacionistas o explícitamente segregacionistas, han constituido la respuesta programática a las demandas étnicas en Noruega (por el pueblo sami), en Dinamarca (por los groenlandeses), en Alemania (por los sorbios), en Francia (por los normandos, occitanos y corsos), en Italia (por los tiroles del sur), en Grecia (por los pónticos y macedonios) así como en varios países de Europa del Este. Dentro de todos estos contextos, las soluciones interculturales que se dan a los problemas escolares se han implementado solamente cuando minorías inmigradas (turcos, árabes, Roma o gitanos de Europa del Este, etcétera) se hicieron “visibles” y fueron problematizados en las escuelas (Dietz, 2012).

El caso de España es particularmente ilustrativo para este sesgo nacional en los dis-

cursos interculturales. Durante décadas, en dicho país se han discutido calurosamente los derechos colectivos de los grupos autóctonos bajo premisas nacionalistas, mas no multiculturalistas ni interculturalistas, aunque estas soluciones interculturales sí se han buscado para las minorías de inmigrantes de magrebíes y latinoamericanos. Hasta ahora, los nacionalismos catalán, vasco, gallego e incluso andaluz emplean discursos etnizadores y auto-asimilatorios para sus propias declaraciones nacionales, aun cuando, en contraste, recurren a un discurso intercultural, a veces segregatorio, para tratar a sus respectivas nuevas comunidades inmigradas. A través de estas líneas divisorias, las identidades como otredades, históricamente arraigadas y definidas de manera dicotómica —estigmatizado en el caso de España como el “enemigo” histórico de origen externo (el “moro”) o como el “enemigo” histórico de origen interno (los gitanos o Roma)— resurgen cuando los modelos y los discursos interculturales son importados y adoptados por la sociedad mayoritaria y por los diseñadores de políticas actuales.

## PUNTOS DE ORIGEN DISCIPLINARIOS Y CONVERGENCIAS INTERCULTURALES

A continuación, se analiza cómo se llevan a cabo las diferentes traducciones de la noción de interculturalidad en las principales constelaciones disciplinarias e interdisciplinarias que nutren el campo de aplicación del enfoque intercultural.

### *La pedagogía intercultural y la antropología de la educación*

La interculturalidad en la educación no ha sido promovida únicamente por políticas oficiales dirigidas por el Estado; el potencial normativo y prescriptivo arriba mencionado, que ha caracterizado al concepto desde que éste formara parte de la agenda de los movimientos sociales (de comunidades

inmigrantes en Europa, comunidades afroestadounidenses y/o chicanas en los Estados Unidos de América, comunidades indígenas en América Latina y en Oceanía), han contribuido al surgimiento de una nueva (sub) disciplina, la pedagogía intercultural y/o la educación intercultural (Dietz y Mateos, 2009). Es en este contexto, entonces, en el que se da un encuentro entre la pedagogía y la antropología. Es obvio que este encuentro no se limita sólo al discurso intercultural. Al menos, desde la creación en Estados Unidos del Consejo de Antropología y Educación en 1968, la antropología de la educación se ha caracterizado por integrar la investigación etnográfica y comparativa sobre la adquisición intergeneracional de los mecanismos de interacción culturalmente específicos —a través de la socialización— y el conocimiento —mediante la inculturación— con la teorización general sobre los conceptos de cultura e identidad.

Esta orientación analítica y comparativa de la emergente subdisciplina de la antropología de la educación contrasta no sólo con la carga normativa de la educación intercultural, sino también con el entusiasmo que suele surgir casi de inmediato hacia la intervención pedagógica. Debido a ello, desde el inicio se ha podido percibir un distanciamiento gradual entre la antropología de la educación como subdisciplina de la antropología, por un lado, y la antropología pedagógica, por el otro, que se remonta al interés “científico” original de Montessori, quien amplió sus preguntas y, por ello, se acercó a la filosofía, y especialmente a la ética.

Dentro del contexto de la incipiente pedagogía intercultural, una interpretación predominantemente auxiliar e instrumental del conocimiento antropológico ha creado un reduccionismo conceptual-terminológico que ha tenido un impacto negativo sobre la estrategia misma de interculturalizar la esfera educativa. Al reflejar una tendencia profundamente arraigada en la pedagogía, la de problematizar la existencia de la diversidad cultural

en el aula, algunos conceptos básicos de la antropología, tales como cultura, grupo étnico y etnicidad, se aplican y operacionalizan recuperando definiciones decimonónicas de estos conceptos. Además de recurrir al uso de racionalizaciones (las diferencias culturales, por ejemplo), usualmente se llega a etnicizar mediante la reificación de sus portadores: un niño minorizado por la mirada escolar acaba “perteneciendo” a una determinada cultura y a menudo también a una etnicidad específica.

No sólo suele esencializarse así la diferencia intergrupala en la llamada educación intercultural, sino que, al mismo tiempo, los fenómenos individual y grupal, así como las perspectivas *emic* y *etic* se suelen mezclar indiscriminadamente; nociones tan disímiles como cultura, etnicidad, diferencias fenotípicas y situaciones demográficas se confunden y, finalmente, se recurre a los estereotipos históricos que Occidente mantiene acerca del otro, el *topoi* de los “gitanos”, “los musulmanes”, “los indígenas” etcétera. En este tipo de “cortocircuitos terminológicos” se hacen evidentes las consecuencias prácticas de la estrategia de la problematización de la diversidad cultural, fomentada tanto por la pedagogía clásica como por el multiculturalismo diferencial. Toda vez que se transfiere al aula la política de la diferencia, la otredad se convierte en un problema, y su solución se culturaliza al reinterpretar las desigualdades socioeconómicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales.

En un des-encuentro entre estas tendencias en la educación intercultural, una tarea antropológica en particular consiste en “decodificar” este tipo de discurso pedagógico culturalista y en “des-culturalizar” sus interpretaciones de sesgo culturalista. Un ejemplo es el análisis antes mencionado de desempeño escolar por estudiantes provenientes de contextos migratorios y/o de minorías. Cuando en el contexto europeo continental los “éxitos” y los “fracasos” de los estudiantes inmigrantes se comparan con el desempeño de los

estudiantes nativos, una gran parte del llamado problema pedagógico, supuestamente creado por la presencia de niños de origen migrante y/o minoritario, es explicable con los términos clásicos de la estratificación social, no con características culturales, lingüísticas, étnicas o religiosas.

### *Estudios interculturales*

El término “estudios interculturales” se acuñó con el fin de designar un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en relación con los contactos y las relaciones que, tanto a nivel individual como colectivo, son articuladas en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. Esta diversidad cultural, concebida como el resultado de la presencia de minorías étnicas y/o culturales, o del establecimiento de nuevas comunidades de inmigrantes en el corazón de las sociedades contemporáneas, se estudia en contextos dentro y fuera de la escuela, así como en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las diferentes esferas de sociedades cada vez más diversas.

Estos estudios reflejan la confluencia de diferentes factores que indican transformaciones profundas dentro de la academia misma. Los “estudios étnicos”, que han sido desarrollados particularmente en la educación superior estadounidense, buscan superar su fase inicial de constituirse en nichos de auto-estudio por los miembros de la propia minoría. De manera simultánea, bajo la influencia de las teorías críticas, los “estudios culturales”, sobre todo británicos, pero luego también latinoamericanos, recuperan enfoques teóricos centrados en los conflictos que estructuran las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural. Además, dentro de las disciplinas “clásicas” de las ciencias sociales, el estudio de la diversidad cultural y su énfasis en las relaciones entre las minorías y las mayorías, así como entre migrantes y no-migrantes, favorece un movimiento interdisciplinario

hacia “lo intercultural”. Finalmente, nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales, tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permita acercar aún más sus respectivos “objetos” de estudio. De manera similar, las disciplinas que tradicionalmente no se relacionan con el tema de la diversidad cultural, tales como las ciencias económicas y administrativas, así como las ciencias políticas, descubren la interculturalidad al internacionalizar su esfera de estudio.

En este sentido, los incipientes “estudios interculturales” reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia para visualizar y tematizar la diversidad cultural en todas las esferas de la sociedad contemporánea. La naturaleza polifónica y múltiple de los fenómenos que han sido clasificados como multiculturales o interculturales hace imposible cualquier intento por cubrirlas en su conjunto desde una perspectiva monodisciplinaria. Esto afecta, en primer lugar, la perspectiva antropológica y su pérdida del “monopolio” sobre el concepto de cultura, tal y como ya sucedió con el surgimiento de los estudios culturales. Sin embargo, debido al ya mencionado uso frecuente de definiciones mecánicas y esencializadas de cultura cuando el concepto migra de una disciplina a otra, sigue siendo imprescindible un análisis antropológico crítico de la noción de cultura y de sus conceptos afines.

### *Hermenéutica intercultural*

En años recientes, con aportaciones lingüísticas y filosóficas y de la llamada comunicación intercultural, se puede apreciar el intento de superar los reduccionismos conceptuales que aún caracterizan a menudo los usos de la noción de interculturalidad analizadas hasta este punto. Ello se debe principalmente al encuentro entre la enseñanza de lenguas extranjeras, la antropología interpretativa y la persistente tradición hermenéutica que formula una primera propuesta interdisciplinaria, teórico-

metodológica, en relación con “lo que es intercultural”. Esta así denominada hermenéutica intercultural (Stagl, 1993) se concibe a sí misma como una extensión y una sistematización de la hermenéutica trascendental clásica que —con evidentes ecos kantianos— reflexiona sobre las condiciones que hacen posible la comprensión, el entendimiento (*Verstehen*) y la comunicación entre los seres humanos. Dentro de este paradigma, todos los actos de *Verstehen* se perciben como movimientos siempre tentativos, aproximativos y necesariamente circulares hacia una “fusión de horizontes” gadameriana. Solamente como resultado de esta operación comparativa e interpretativa se logra generar un significado intersubjetivo.

En la antropología dedicada a la interculturalidad, así como en las filosofías y filologías interculturales incipientes, esta noción hermenéutica se amplía y recurre al original concepto de mundo de vida acuñado por la fenomenología de Schütz. La pluralidad de los mundos de vida, moldeados como un todo autorreferencial que provee de significado a sus miembros, requiere de una pluralización de las pautas de comprensión. Las posibilidades de la comprensión intercultural, que busca traducir entre estos tipos de mundos de vida, no sólo dependen de las competencias y las habilidades lingüísticas, tal como lo sugiere la comunicación intercultural, sino también del desarrollo de diálogos reflexivos y autorreflexivos.

### **LA INTERCULTURALIDAD, ENTRE DIVERSIDAD INTERSECCIONAL Y DECOLONIALIDAD**

Además de estos desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios que ilustran el surgimiento de los sub-ámbitos de especialización académica, en términos más generales los más recientes debates antropológicos y de las ciencias sociales en torno a la interculturalidad revelan, una vez más, una división persistente

entre las posturas y las prioridades del Norte y del Sur globales. En términos generales, mientras que en los contextos del Norte la interculturalidad está cada vez más identificada con una noción de diversidad de índole constructivista, anti-esencialista e interseccional, las definiciones de interculturalidad promovidas desde el Sur enfatizan su vínculo cercano con los movimientos sociales subalternos y emancipadores, que tienen como objetivo descolonizar los sistemas de conocimiento asimétricos, y que parten de la memoria como tropo y de las relaciones Estado-sociedad.

### *Diversidad e interseccionalidad*

Desde los años noventa del siglo XX y, en especial, con el inicio del nuevo siglo, en el “Norte global” la interculturalidad se discute, se percibe y se problematiza cada vez más en términos de diversidad y, particularmente, de diversidad cultural (Dietz, 2012). Cuando desde el multiculturalismo se hace un —tal vez excesivo— énfasis en la diferencia, como señalé arriba, surge rápidamente el problema de cómo incluir otras fuentes de diferencia —de género, migratorias o de capacidades diferenciales— y de cómo abarcar las posibles intersecciones entre estas fuentes de diferencia. Por lo tanto, el concepto de diferencia, que sugiere la posibilidad de distinguir claramente entre sus rasgos o marcadores respectivos, se comienza a cuestionar y a sustituir de manera gradual por la noción de diversidad que, en contraste, enfatiza la multiplicidad, la superposición y el entrecruzamiento entre distintas fuentes de variabilidad humana. En este sentido, la diversidad cultural se está empleando y definiendo en relación con la variabilidad social y cultural en la misma medida en que se usa la biodiversidad para referirse a variaciones biológicas, a hábitats ecológicos y a ecosistemas diversos.

En los contextos discursivos sobre interculturalidad generados en el Norte, la diversidad tiende a convertirse en epítome de la diversidad cultural, debido a que en una

sociedad crecientemente “glocalizada” y “superdiversa” la diversidad de los mundos de vida, estilos de vida e identidades no pueden separarse, sino que terminan mezclándose e hibridizándose entre sí. Además, el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva —cómo las culturas, los grupos y las sociedades se estructuran de manera diversa y cómo afrontan la heterogeneidad—, sino también una dimensión altamente prescriptiva que señala cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar al interior de sí mismas y entre sí.

Como consecuencia, el reconocimiento de la diversidad se convierte en un postulado político, en una reivindicación articulada por organizaciones y movimientos de minorías que luchan por ingresar al dominio público hegemónico —supuestamente homogéneo— de las sociedades occidentales (Ribeiro, 2014). Los diferentes contextos del Estado-nación europeo desencadenan diversas formas de acciones colectivas y procedimientos de formulación de demandas y reivindicaciones mediante los cuales las minorías étnicas, culturales, nacionales, religiosas, de género y sexuales han logrado el acceso a la esfera pública. Mientras que en la Unión Europea esta redefinición de los ámbitos político y educativo por parte de los actores de las nuevas minorías aún se considera un fenómeno novedoso, en los contextos anglosajones, particularmente en Estados Unidos y Canadá, se percibe la persistencia de una noción oficializada de “gestión de la diversidad” que remite a las reivindicaciones multiculturalistas de las distintas minorías. Diferentes tipos de resoluciones judiciales que establecen esquemas de acción afirmativa y de oportunidad igualitaria de contratación en instituciones públicas, organizaciones y empresas, han obligado a actores tanto públicos como privados a introducir mecanismos para promover y/o asegurar la diversidad en sus contextos organizacionales particulares. Como consecuencia, el discurso de la diversidad, del reconocimiento de la diversidad y de

la gestión de la diversidad en su conjunto se está convirtiendo en una ideología que, política y jurídicamente, promueve la percepción de ciertos rasgos y características —género, etnicidad, cultura, orientación sexual, por ejemplo— en detrimento de otros, como la clase social.

Por lo tanto, no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. En consecuencia, lo que constituirá el principal objeto del enfoque de la diversidad no es la esencia de un discurso identitario dado, sino las intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias. La noción de interseccionalidad, que proviene originalmente de los debates feministas y multiculturalistas sobre la racialización de la mujer con antecedentes afroamericanos, latinos y de otras minorías, profundiza decisivamente la noción de la interculturalidad al centrarse en los cruces y reforzamientos, a menudo transversales, de actitudes y actividades discriminatorias, y en su impacto sobre la formación de identidades individuales complejas en sus continuos procesos de transformación.

Por lo tanto, la interseccionalidad se ha de abordar tanto para analizar procesos de formación identitaria como, a la vez, para identificar la percepción de discriminación, estigmatización y racismo/sexismo/clasismo, etcétera. La posibilidad y necesidad de combinar ambas visiones la aporta el aspecto situacional de las decisiones identitarias de un actor, en concordancia con los diferentes niveles y tipos de identidades a los que él o ella tengan acceso. A ello se agrega la visibilidad particular de una determinada fuente de identidad, en relación con sus connotaciones estigmatizadas (o no) que pueden ser analizadas mediante el discernimiento y la reconstrucción de las intersecciones entre las múltiples dimensiones de identidad. Tales

dimensiones pueden ser altamente *versus* escasamente visibilizadas y, simultáneamente, pueden ser connotadas positivamente *versus* negativamente. En complemento a estas distinciones, las diferencias de poder heredadas en cada una de las dimensiones identitarias, a menudo dicotómicas, tienen que considerarse durante todo el proceso de análisis.

### *La interculturalidad decolonial y la ciudadanía intercultural*

Esta noción de diversidad e interculturalidad interseccional, transversal e híbrida se ha desarrollado particularmente en contextos académicos y sociales del Norte y contrasta considerablemente con los movimientos sociales y políticos de los actores colectivos del Sur, como los movimientos indígenas de los Andes y otras regiones latinoamericanas; éstos redefinen la interculturalidad en términos de reconocimiento de la naturaleza colonial y del origen de las relaciones intergrupales, que remite a los Estados-nación poscoloniales contemporáneos (Aman, 2015). La “colonialidad” de las relaciones sociales contemporáneas, que persiste como una forma de dominio racializado y que todavía estructura la percepción de la diversidad (Quijano, 2005), requiere ser reemplazada por una interculturalidad decolonial explícita, mediante un programa académico y político que sustituya las binariedades y dicotomías eurocéntricas, impuestas externamente, por cosmologías, cosmovisiones y definiciones intraculturales, tales como el buen vivir, o el *sumak kawsay*, propias de cada actor local y regional.

Este concepto de interculturalidad proveniente del Sur global, formulado tanto por el discurso académico poscolonial como por las reivindicaciones de los movimientos indígenas y afrodescendientes, es mucho más explícitamente político y transformador en su postura normativa que su “contraparte” del Norte global (Walsh, 2003). Aunque converge con éste en su intento constructivista de evitar esencializaciones demasiado simplistas

de identidad y diferencia, la interculturalidad decolonial rechaza consciente y explícitamente una celebración posmoderna de la hibridación. En lugar de ello, el reconocimiento de las asimetrías coloniales y poscoloniales impulsa a sus protagonistas a reconstruir actores colectivos, a rememorar los traumas históricos, a recuperar las esferas de toma de decisión autónoma y a forzar al Estado-nación y a sus élites poscoloniales a redefinir la relación entre el Estado y la sociedad, entre los grupos sociales dominantes, por un lado, y las comunidades indígenas, mestizas y afrodescendientes, por el otro.

Por lo tanto, en las constelaciones de poder latinoamericanas, la interculturalidad se concibe como conflictiva y dialógica: la naturaleza conflictiva, frecuentemente violenta, de las relaciones intergrupales necesita ser reconocida antes de que, en el futuro, un diálogo de relaciones interculturales se lleve a cabo entre todos los miembros y grupos de la sociedad contemporánea. Para estos fines,

la reconstrucción intracultural dirigida hacia adentro de la “indigeneidad” y de la autonomía entre las comunidades colonizadas es un prerrequisito indispensable, tal y como lo es el intercambio intercultural dirigido hacia el exterior con los descendientes de los colonizadores (Rivera, 2010). En algunos Estados-nación, los diálogos interculturales que procuran relacionar a todos los grupos de la sociedad están comenzando a transformar las constelaciones de poder poscoloniales, a fin de redefinir las encrustadas matrices mayoría-minoría mediante el reconocimiento de la composición plurinacional de la sociedad. Este reconocimiento se traduce en la propuesta de una “ciudadanía intercultural” (Alfaro *et al.*, 2008), un régimen de ciudadanía que se basa en las capacidades, intraculturalmente específicas e interculturalmente negociadas, para ejercer los derechos humanos en situaciones donde se presenten desigualdades y asimetrías persistentes e históricamente arraigadas.

## REFERENCIAS

- ALFARO, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (2008), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, PUCP.
- ALONSO, Ana María (1994), “Políticas de espacio, tiempo y sustancia: formación del Estado, nacionalismo y etnicidad”, en Manuela Camus (ed.), *Las ideas detrás de la etnicidad: una selección de textos para el debate*, Antigua, Cirma, pp. 159-195.
- AMAN, Robert (2015), “Why interculturalidad is not Interculturality: Colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies”, *Cultural Studies*, vol. 29, núm. 2, pp. 205-228.
- BERTELY Busquets, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (eds.) (2013), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES.
- BOURDIEU, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- BRUBAKER, Rogers (1996), *Nationalism Reframed: Nationhood and the national question in the New Europe*, Cambridge, CUP.
- DIETZ, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE.
- DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2009), “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad”, en Teresa Aguado Odina y Margarita del Olmo (eds.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*, Madrid, Ramón Areces, pp. 45-63.
- DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-DGEIB.
- GIDDENS, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GUNDARA, Jagdish (2000), *Interculturalism, Education, and Inclusion*, Londres, Paul Chapman Educational Publishing.
- HABERMAS, Jürgen (1999), *La inclusión del otro: estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000), “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, en: [http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf) (consulta: 25 de marzo de 2016).



- MATEOS Cortés, Laura Selene (2011), *La migración transnacional del discurso intercultural*, Quito, Abya Yala.
- MEER, Nasar y Tariq Modood (2012), "How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?", *Journal of Intercultural Studies*, vol. 33, núm. 2, pp. 175-196.
- QUIJANO, Aníbal (2005), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.
- RIBEIRO, Gustavo Lins (2014), "La diversidad cultural como discurso global", *Balajú. Revista de Cultura y Comunicación*, vol. 1, núm. 1, pp. 17-54.
- RIVERA Cusicanqui, Silvia (2010), *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2010), *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*, Lima, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- SMITH, Anthony D. (1996), "The Resurgence of Nationalism? Myth and memory in the renewal of nations", *British Journal of Sociology*, vol. 47, núm. 4, pp. 575-598.
- STAGL, Justin (1993), "Szientistische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie", en Wolfdietrich Schmied-Kowarzik y Justin Stagl (eds.), *Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*, Berlín, Reimer, pp. 13-49.
- WALSH, Catherine (2003), "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en: Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter D. Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 21-70.



R E S E Ñ A S



# *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*

Mario Rueda Beltrán (coordinador), México, UNAM-IISUE, 2016\*

Nubia Yazmin Nicolás Caballero\*\*

La Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED) ha publicado diferentes artículos y libros respecto al tópico de la evaluación del desempeño docente que aportan elementos de análisis de esta práctica fundamental en las instituciones de educación superior (IES), desde aproximaciones teóricas y metodológicas hasta el cuestionamiento sobre sus usos. En el libro *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, coordinado por Mario Rueda Beltrán, un grupo de investigadores realiza una aportación significativa ya que centra su estudio, análisis, reflexiones y consideraciones en torno a uno de los grandes cuestionamientos que se ha realizado a esta práctica: la omisión de la mirada de los actores principales, los docentes, y las condiciones en las que desarrollan su práctica.

La calidad educativa por parte de las instituciones formadoras se asocia a la concreción de diferentes prácticas de evaluación, entre ellas, el ejercicio de la docencia. En este sentido, la mayor parte de las IES ha adoptado, como medio para la evaluación de sus docentes, la aplicación de cuestionarios de opinión a los estudiantes; esta decisión se basa en que los destinatarios de la acción docente son precisamente los estudiantes, es decir, son los que pueden brindar una opinión puntual respecto a esta actividad, puesto que la viven cotidianamente. Sin embargo, esta forma de evaluar pone de manifiesto por lo menos dos aspectos críticos: la subjetividad de quien emite su opinión, y la “invisibilidad simbólica” de quien es evaluado; esto evidencia la unidireccionalidad, parcialidad y sesgo de la información y, con ello, la dificultad para comprender los procesos y, por tanto, para coadyuvar a su mejora.

El grupo de investigadores que participa en este libro expresa su inquietud con relación a esta circunstancia y subraya que después de diez años de trabajar el tópico de la evaluación del desempeño docente, y reconociendo las experiencias de la IES respecto a este proceso, su impacto sigue siendo mínimo, así como su utilidad para las instituciones, e incluso para los propios docentes. Asimismo, identifican la desvalorización de la docencia como una constante, lo que resulta irónico dentro

\* Disponible en: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2017/01/Pra%CC%81cticas-y-condiciones-institucionales.pdf>

\*\* Académica de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: nubis\_18@yahoo.com.mx

de las instituciones educativas ya que, por un lado, en apariencia se busca consolidar una docencia de calidad, pero por otro se le menoscaba so pretexto de dar respuesta a las condiciones contextuales en las que están insertas las IES:

...era evidente el sentimiento compartido en prácticamente todos los ámbitos institucionales de que la docencia no es una actividad con el suficiente reconocimiento social, a pesar de su importancia en los procesos de formación profesional, principal razón de ser de las IES. Esta situación orientó la búsqueda hacia el escrutinio del contexto institucional para identificar algunos elementos explicativos o mayores posibilidades de lograr mejoras evidentes en el quehacer docente en dichas instituciones (p. 9).

Una de las razones por las que la RIIED propuso el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” fue el reconocimiento de que la docencia está determinada por condiciones que sobrepasan el compromiso personal y profesional del sujeto que la ejerce. Sus primeros resultados se comparten a través del presente libro, en el que se ofrece un análisis de diversos estudios sobre el contexto institucional que explican y posibilitan el quehacer docente en siete IES de Iberoamérica.

Dicho análisis se realizó mediante la aplicación del “modelo para el estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia”, mismo que organiza sus indicadores en tres niveles: *macro*, que alude a las políticas, tanto nacionales como internacionales, que son asumidas por las instituciones educativas e impactan el quehacer docente; *meso*, que corresponde a las políticas y condiciones institucionales; y *micro*, que se refiere a las condiciones específicas y concretas del ejercicio docente. Estos tres niveles son explorados desde la mirada de los propios actores, es decir, las autoridades, docentes y alumnos pertenecientes a una misma institución:

El propio modelo considera que las políticas educativas no pueden abordarse disociadas del conjunto de las políticas específicas para la educación superior y de aquellas que se espera atiendan el desarrollo de la docencia. Es por ello que planteamos la necesidad de investigar los factores organizados en tres niveles generales para analizar sus efectos en el desempeño de la función docente y descubrir cómo estas condiciones y factores se asocian, interactúan y determinan los niveles de competencia docente, además de valorar su susceptibilidad de cambio (p. 310).

Se presenta un capitulado particular para cada una de las instituciones participantes; de México la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y una universidad privada del sureste; de Venezuela la Universidad

Católica Cecilio Acosta (UNICA) (privada) y la Universidad de Zulia (LUZ) (pública); de Argentina la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de España, la Universidad de Valencia. También incorporan un capítulo para el análisis comparativo de los indicadores y uno de cierre en el que se abocan a reflexionar sobre el contexto para el desarrollo de la docencia. Por último presentan un anexo en el que se presenta y explica la conformación del modelo teórico usado para los estudios de las condiciones de la docencia en estas IES. Todos los estudios están organizados en los niveles macro, meso y micro, tal como se detalla en el modelo analítico conceptual.

Entre las similitudes generales destaca la metodología usada, que comienza con la adaptación del modelo de acuerdo con el contexto particular de los países e instituciones, y se concreta en los estudios con análisis documentales, la conformación de grupos focales y la aplicación de cuestionarios a los alumnos; todo ello, también, con las particularidades que exigía cada institución. Otra similitud que pareciera inocua, pero que es constante, son las carreras seleccionadas para la aplicación del modelo; si bien se señala que se trató de explorar carreras de tres áreas de conocimiento diferentes (humanidades, de la salud y ciencias), y que por su naturaleza tienen perfiles diferenciados, hubo coincidencia en la selección: Educación o Pedagogía en las humanidades; Enfermería en las de la salud; y las ingenierías para las ciencias, pero también aparecen Filosofía, Derecho, Biología, Odontología, Arquitectura, Diseño Gráfico, Geografía e Historia, aunque con menor presencia. Una última similitud general es que en todos los estudios se presenta el contexto particular de cada una de las instituciones, lo cual permite dimensionarlas con mayor precisión y comprender sus peculiaridades, así como las diferencias entre ellas.

Así, con relación a la exploración de los indicadores propuestos destaca, en el nivel macro, la influencia del contexto sociopolítico y económico en el caso de las universidades de Venezuela y la de Valencia, España; las primeras en la medida en que dan respuesta al modelo político ideológico particular que ha detonado la masificación de su matrícula, unido esto a la limitación de recursos públicos y lo que de ello deriva; y en el caso español, su participación en el Espacio Europeo. En el resto de las universidades se menciona la dificultad de los propios actores para reconocer el impacto de las políticas nacionales e internacionales, no obstante, se destacan los recortes presupuestarios y el papel que han jugado las agencias de certificación y acreditación en la modificación y definición, tanto de las tareas educativas como del perfil docente, hacia las exigencias de estos organismos, que en muchos casos quedan vinculados a formas de acceder a recursos financieros. Otra coincidencia que se señala es la preponderancia de la investigación sobre la docencia.

Así,

Se identifica como punto en común que las leyes y los programas nacionales que orientan la política educativa en los países participantes influyen en el entorno universitario, en los programas institucionales que se implementan o no, y en las condiciones laborales del personal docente; de hecho, su impacto es más palpable que el de las políticas internacionales. De estos resultados se deriva también que la influencia de la política nacional educativa no siempre beneficia a la universidad ni a sus docentes; las políticas que destacan y favorecen las tareas del profesor en ocasiones se retoman parcialmente en los programas institucionales, pero aún no se obtiene información sobre su repercusión en las funciones y condiciones laborales de los docentes (p. 286).

En el nivel meso se identifican seis ámbitos de análisis, varios de ellos desagregados en temas específicos: 1) planes y programas institucionales: programas de formación docente, programas de evaluación docente, programa de tutorías, programas de orientación vocacional; 2) condiciones laborales de los docentes: tipo de contratación, política para la asignación de materias; 3) organización académica: trabajo colegiado; 4) perfil docente; 5) clima institucional: autonomía; y, 6) infraestructura: aulas y laboratorios, servicios bibliotecarios, servicios de computación.

En este nivel destaca la relevancia que todas las instituciones atribuyen a la docencia, tanto en su formación como en su evaluación, sin embargo, se afirma, la concreción de acciones a favor de su mejora queda diluida en ejercicios superficiales, administrativos, meritocráticos y poco significativos. Asimismo, resulta evidente la problemática que representan las políticas de contratación que, en la mayoría de los casos, son por horas; esto obliga a los docentes a buscar otros empleos para su sostenimiento económico en detrimento de su participación institucional y, más aún, de su identidad y compromiso profesional y con la universidad. Se señala también la importancia de la comunicación entre las diferentes áreas institucionales; es el caso de las universidades privadas, cuyos universos poblacionales son mucho menores respecto de las públicas, y donde se realiza de una manera más adecuada, lo cual favorece un clima institucional más grato.

De este análisis se concluye que

A nivel meso quedó claro que las universidades cuentan con diversos planes y programas institucionales que dictan pautas para orientar la contratación, la profesionalización, la evaluación, las funciones y las condiciones laborales del personal docente, entre otras cosas. No obstante, aunque existen estas orientaciones institucionales, en la práctica suele ser complicado aplicar cabalmente los programas que se originan en teoría para mejorar la labor docente. El ambiente consuetudinario

y la gran influencia del contexto que envuelve a las IES frenan en muchos casos la adecuada operación de estos proyectos. Es necesario que los funcionarios y directivos de las universidades amplíen sus esfuerzos para promover acciones que hagan posible la implementación institucional y sistemática de programas encaminados a mejorar las circunstancias, condiciones y oportunidades para el personal docente, lo que redundaría en una mejor formación de los estudiantes (p. 297).

Respecto al nivel micro se analizan cinco ámbitos: 1) medios y mecanismos de comunicación profesor-alumnos y entre profesores; 2) condiciones físicas; 3) evaluaciones de los docentes; 4) características de los docentes, y 5) características de los estudiantes. En este nivel sin duda cobra relevancia la evaluación de los docentes que realizan los alumnos por medio de cuestionarios de opinión ya que, en la mayoría de los casos, son procesos aislados que no favorecen la comprensión, la retroalimentación ni, por tanto, la mejora de la docencia. Se señala la necesidad de fortalecer el trabajo colegiado para vigorizar las prácticas docentes y para que los maestros participen en las decisiones institucionales; asimismo, el estudio coincide en la necesidad de reconocimiento a través de la participación y la remuneración, a fin de incrementar la motivación y la confianza.

Otros aspectos en este nivel son:

A nivel micro se puso de manifiesto que lo que sucede en las instituciones y sus contextos internos y externos afecta al aula, a la clase, al docente y su actuar, y al estudiante y su formación. El ambiente laboral, la calidad y la actualidad de la infraestructura, las buenas y malas prácticas administrativas, el perfil y procedencia del alumnado y, por supuesto, el perfil y las condiciones laborales del docente, no pueden desprenderse de esa influencia ni entenderse de manera aislada. Por lo tanto, en el análisis de la práctica docente se requiere un estudio sistémico que involucre a los diferentes factores que la influyen (pp. 297-298).

El lector encontrará que cada capítulo tiene un desarrollo puntual, a lo largo del cual se describe la aplicación del modelo en las instituciones participantes: el relativo al análisis comparativo aporta aspectos relevantes en su conjunto, y el dedicado a las reflexiones esboza las grandes condicionantes a las que se sujeta el ejercicio de la docencia, y pone el acento en la importancia de esta actividad en la formación no sólo de profesionales, sino, sobre todo, de ciudadanos:

A partir de los resultados se destaca que el trabajo realizado constituyó un espacio para el análisis y la reflexión general sobre las condiciones y circunstancias que rodean la labor de los docentes, lo que permitió acercarse a la realidad que viven tanto ellos como los estudiantes y contar con elementos que expliquen las diferentes aristas que median el



actuar del profesorado. También se resalta la importancia del maestro como figura central en el desarrollo de las universidades y, por lo tanto, la necesidad de mejorar sus condiciones laborales, atender su formación continua y profesionalización, llevar a cabo procesos de evaluación y autoevaluación de sus funciones, desde una perspectiva integral y con fines formativos y de mejora, así como disponer de estímulos específicos, entre otras varias propuestas. En algunas de las tantas voces que se hicieron escuchar en el estudio, se dibuja tenuemente el deseo de ser más valorados. En un estudio se menciona la propuesta de contar con un sistema nacional docente (p. 298).

Además, entre los puntos pendientes del estudio se destaca la necesidad de realizar otras investigaciones por campos específicos de conocimiento, incluir otros actores involucrados en la problemática, y un mayor acercamiento con quienes participaron en el estudio que se presenta en este libro.

*Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* es un texto que da voz y sitúa en el centro de las explicaciones a los propios actores, apela a la participación para la explicación y comprensión de la actividad docente, y coadyuva a la generación de miradas, propuestas y alternativas conjuntas, lo que hará trascender a esta actividad, y su evaluación, de un problema a resolver o requisito a cubrir, a un compromiso genuino en el que cada una de las partes involucradas tome el papel que le corresponde:

Todos los esfuerzos de cada uno de los actores para lograr una docencia de la más alta calidad serán insuficientes si las iniciativas no se complementan para hacerle frente, de manera decisiva, a la construcción de condiciones que aseguren un crecimiento continuo de la labor de los profesores en las IES. En gran medida, de esta empresa dependerá el futuro exitoso de la formación profesional de los estudiantes de hoy (p. 307).

Lejos de ser una nimiedad, esto es todo un reto que, sin embargo, la lectura de este libro coloca como una posibilidad profundamente necesaria.

# *Las mentiras de la ciencia*

Federico Di Trocchio, Madrid, Alianza Editorial, 2013

Gerardo Reyes Ruiz\* | Ma. de Lourdes Elena García Vargas\*\*

¿Por qué miente la gente? Y particularmente, ¿por qué mienten los científicos? ¿Cuáles son las causas que los inducen a distorsionar la realidad? ¿A qué precio y hasta qué punto el ser humano, aparentemente con altos valores académicos y morales, es capaz de vivir y hacernos vivir en el engaño? Di Trocchio juega con las palabras verdad, falsedad y mentira, las cuales derivan en el engaño, falsificación, plagio, etcétera. En este libro no se encuentra una trasmisión o exposición de valores morales socialmente aceptables, sino que se resalta la carencia de valores como la verdad y la honestidad por parte de la comunidad científica. La finalidad del libro, sin embargo, no es exhibir la carencia de ética profesional que se percibe dentro del mundo científico, ya que el autor centra su atención en los orígenes de la mentira, a través de lo que él llama el “móvil de la mentira”.

De lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿qué sería de la verdad si no existiera la mentira? ¿Qué sucedería con la mentira sin la verdad? ¿La acción de mentir es un don? Toda persona ha mentido en algún momento de su vida, pero si se miente con la finalidad de engañar, entonces es más complicado de lo que parece. Federico Di Trocchio juega muy bien con la polaridad que existe entre las palabras mentira y verdad; pero, ¿cuál de ellas es producto de la otra? Bianchedi (2001: 182) sostiene que “el problema de la verdad es un dilema esencial que confronta al ser humano que piensa y trabaja con su mente; un problema discutido por filósofos desde hace milenios, y por supuesto, por investigadores científicos y metodólogos”. A su vez, Bion (cit. en Bianchedi, 2001) considera que la verdad es como el “sentido común”, una verdad basada en la experiencia, en la realidad, y no un concepto filosófico. Él supone que una parte de la personalidad del ser puede discriminar entre verdad y falsedad, entre lo que es real y lo que no es, y explica que cuando predomina “la parte psicótica de la personalidad, a través de la omnisciencia o a través del punto de vista de la moral dictatorial, no tenemos la posibilidad de discriminar entre lo que es verdadero o falso”.

\* Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctor en Estudios Empresariales. CE: greyesruiz@hotmail.com

\*\* Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Doctora en Administración. CE: ada\_17\_lds@hotmail.com

Pero ¿qué es la verdad y qué es la mentira? Lo primero que viene a la mente es que son dos conceptos completamente subjetivos; además, ¿qué es lo que prefieren las personas? ¿La verdad? ¿La mentira? Seguramente la gran mayoría de las personas prefiere la verdad, pero quizás lo que más se desea es la mentira; es así como surge el dilema de si nos conviene decir la verdad o mentir. Tal vez muchos sostengan que la verdad es lo bueno y la mentira lo malo, pero ¿por qué?, ¿por qué la verdad es buena y la mentira es mala?, ¿qué de bueno tiene la verdad y qué de malo tiene la mentira?

De acuerdo con los planteamientos de Di Trocchio, mentir es un severo y primitivo trastorno de carácter, pero básicamente un trastorno humano —los animales no mienten—. Si se miente sistemáticamente es muy difícil de modificar, especialmente porque la persona mentirosa debe tener talento para mantener sus mentiras conscientemente; el mentiroso debe distinguir muy bien la verdad de la mentira para no caer en ésta inesperadamente, de manera que la acción de mentir puede ser vista como una decisión consciente, o bien como un trastorno severo de la personalidad. El mentiroso de alguna manera sabe que está mintiendo. El término “mentira”, en esta perspectiva, se reserva sólo a los procesos verbales que incluyan palabras, por ello cuando Di Trocchio hace mención, en el título de su libro, a las mentiras de la ciencia, en realidad se refiere a las mentiras humanas,<sup>1</sup> no como alucinaciones, sino más bien como enunciados verbales que se amparan bajo el sustantivo “ciencia”.

Por otra parte, toda mentira implica siempre un engaño, pero ¿un engaño implica siempre una mentira? La respuesta es: no necesariamente. Podría ser que se confundieran los términos o la forma en que se plantean la verdad y la mentira, porque no es lo mismo “decir la verdad con no mentir” que “no decir la verdad con mentir”. ¿Por qué una persona miente? ¿Será acaso para ocultar algo? ¿Para que nadie lo juzgue? ¿Por qué no quiere que lo juzguen? Seguramente porque sería señalado como un mentiroso, porque no quiere que lo condenen. Y esto, ¿por qué? ¿Porque le interesa la gente? Entonces, ¿para qué mentir? El que miente es alguien que teme al resultado y/o el juicio de los demás, la condena de otra u otras personas; y esto es así porque ya se juzgó a sí mismo. El que miente se refugia en su propia condena y en su propia responsabilidad. El problema de la mentira no está en los otros, sino en uno mismo; cuando alguien miente, en realidad no se lo está haciendo a otro, sino que se miente a sí mismo: “miente”, no “te miente”. Lograr que ciertas cosas o situaciones sean de una forma determinada por medio de una mentira es difícil; una mentira puede hacer que las cosas ocurran como se desea, pero sólo por un breve instante, aunque seguramente el que miente sabe, para sí, que lo que se ha logrado es falso, y tal vez no será duradero. Entonces, ¿para qué mentir? Simple: para buscar el control sobre una situación, para tener el poder. Y ¿cómo? Para

<sup>1</sup> Cabe resaltar que la mayoría de los casos que menciona Di Trocchio en su libro son protagonizados por hombres. ¿Será acaso que ellos mienten más que las mujeres?

considerarse como el que sabe y nunca desconoce la verdad, porque engaña, manipula... y éste es un poder —nefasto, sí, pero poder al fin y al cabo—.<sup>2</sup>

El autor aprecia la verdad como el alimento de la mente que, junto al amor, son esenciales para coexistir. Si se ama la verdad, ésta puede crecer y alimentar la mente a través del aprendizaje por la experiencia. Pero si se la odia, si la verdad se evade, entonces la mentira y el engaño, el veneno de la mente, pueden acontecer y hasta ocupar su lugar (Meltzer, 1990). Así, a la pregunta que formula Di Trocchio: ¿por qué y cómo engañan los científicos? Responderíamos: la ciencia es pasión, un sentimiento muy íntimo que se refleja en lo que uno hace; la gente que hace de su trabajo una mentira no se quiere a sí misma, y no ama su trabajo.

En este libro también se explica la transformación del científico de antaño al científico moderno. Para describir esta evolución el autor hace intervenir diversos factores; mencionaremos los más significativos y determinantes: el económico y el demográfico. El antiguo científico era una persona aficionada que hacía ciencia por convicción, simplemente porque le gustaba, por sobre todas las cosas, ejecutar una idea. Es decir, era como un ciego que quería ver. Con el paso del tiempo, este hacedor de ciencia, este aficionado del conocimiento, se fue convirtiendo, paulatinamente, en mano de obra de la ciencia, en una persona carente de escrúpulos y de valores morales. Tan es así, que al científico moderno se le dice lo que tiene que realizar.

Hoy en día el científico ha perdido la libertad de hacer ciencia, porque se le ha orillado a verla como su trabajo, como su sustento. Como bien lo menciona Di Trocchio, el científico se transformó de un “científico de vocación” a un “científico de profesión”; mientras que en el primero se aprecia una postura siempre dispuesta a arriesgar su carrera por un ideal, el segundo estará totalmente dispuesto a sacrificar las ideas por su carrera.

El autor nos invita en su texto a que reflexionemos acerca del aspecto económico, principalmente porque el antiguo científico no era cualquier persona. Recordemos que en la antigüedad no cualquier persona podía hacer ciencia; el antiguo científico debía provenir de una familia acaudalada o gozar de los favores, promordialmente económicos, de un mecenas. Quienes sostenían sus investigaciones simplemente hacían uso de la riqueza familiar para ese fin. Cuando una persona no conseguía costear sus investigaciones podía optar por la vida eclesiástica y transferir sus gastos a la Iglesia, para poder dedicar más tiempo al desarrollo de sus ideas, o buscaba un mecenas, es decir, una persona solvente que pudiera costear tanto sus gastos personales como los concernientes a su actividad científica. El mecenas era un protector; generalmente una persona rica perteneciente a la alta burocracia que decidía costear los gastos directos e indirectos que se derivasen de las investigaciones

<sup>2</sup> Francis Bacon argumentaba en el siglo XVI que “el conocimiento es poder”, y lo empleaba para afirmar la utilidad de la sabiduría.

que realizaba el investigador. Sin lugar a dudas, esto creaba para él un ambiente de seguridad y libertad para realizar sus trabajos. Lo difícil era conseguir un protector. La Iglesia también era un mecenas, pero los estudiosos la veían más bien como un obstáculo.

Al transcurrir el tiempo, con la paulatina pérdida del poder absoluto por parte de la Iglesia, y la casi total desaparición de la monarquía, los “medios” de financiamiento para los científicos fueron cada vez más escasos. Simplemente había menos los ricos, en términos relativos, y la Iglesia iba perdiendo su poder, especialmente poder económico. Esto dio como resultado la extinción del antiguo científico: al disminuir los protectores y aumentar los estudiosos se generó un ambiente más competitivo, casi diríamos voraz, y sólo sobrevivieron los que mejor pudieron adaptarse a su entorno. El hombre se convirtió en un devorador de conocimiento, exterminador del mismo hombre. Las estafas científicas de hoy tienen que ver más con la estructura socioeconómica de la ciencia que con su lógica interna. Los científicos modernos que engañan son aquellos denominados mercenarios de la ciencia cuyos móviles no son nobles, ni mucho menos interesantes.

Actualmente el científico se ve impulsado a engañar principalmente por su propio interés, mientras que en el pasado el interés y el prestigio personal ocupaban un segundo lugar, estaban detrás del interés por la ciencia. ¿Será que la pérdida del hombre ha sido el mismo conocimiento? En la obra de Di Trocchio se expone el cambio en la forma de hacer ciencia: al penetrar el conocimiento a estratos sociales diversos, dejó de concentrarse en determinados grupos sociales y, por supuesto, el clero. Este comportamiento orilló a las sociedades a reemplazar a los mecenas por otro tipo de protectores mejor estructurados (llámese Estado, universidades, instituciones públicas o privadas). Esta transformación derivó en una nueva forma de hacer ciencia, que pasó de ser una actividad pasiva, de meditación, de divulgación del conocimiento, a una actividad competitiva, que exigía una actitud más agresiva: la lucha del hombre contra el hombre, y la transformación del fruto del conocimiento en un subproducto. Los hacedores de ciencia, aunque provenían en su mayor parte de las clases acomodadas, como no disponían de los medios económicos suficientes para sostener sus investigaciones se dedicaban, al menos temporalmente, a otra profesión. Se aceptaba como una norma el hecho de que esta profesión no fuera la ciencia: no podían hacer ciencia con fines de lucro.

El antiguo científico tenía que ser completamente independiente, desde el punto de vista económico, para que pudiera ocuparse, con total libertad y sin condicionamiento alguno, del estudio de todo aquello que lo atraía o le generaba curiosidad. Así, tanto las condiciones de trabajo como la estructura económica se transformaron en algo completamente diferente a aquéllas que habían asegurado el trabajo de los científicos en el pasado. Ahora el poder lo tienen los organismos de financiamiento, los cuales han llegado a controlar las investigaciones, anulando de

esta manera la autonomía intelectual que los hacedores de ciencia y los hombres de cultura habían pretendido tener respecto al poder político. Con el transcurso del tiempo, y principalmente por lazos económicos, la ciencia se transformó gradualmente en una profesión, con más apego a la política, la industria y la sociedad. El sueldo del científico creó obligaciones con respecto a sus empleadores, los cuales hoy en día deciden qué y con qué medios deben realizarse los estudios. Así, los descubrimientos deben hacerse con total apego a lo programado.

Ahora bien, llegado a este punto crucial, ¿qué propone el autor para solucionar el problema, tanto el de los científicos como el de la ciencia moderna? Di Trocchio se queda al margen de proponer una solución contundente, propositiva; únicamente comenta que hay que devolverle a los científicos su libertad para hacer y/o crear ciencia; que vuelvan los ociosos de antes que hacían ciencia por afición, por convicción, o por lo que haya sido, pero no dice cómo hacerlo. No dice de qué manera se les puede liberar de su profesión.

Para el caso de la ciencia del futuro presenta cuatro escenarios posibles, entre ellos la involución, como uno muy probable; también muestra un escenario cualitativo y retrospectivo para los científicos, y un escenario cuantitativo y prospectivo para la ciencia. Para el escenario optimista de la ciencia nuestro autor vislumbra un horizonte estable, después de alcanzar su punto de inflexión; para el escenario de los científicos, sin embargo, no se percibe un escenario convergente; más aún, da la impresión de que, para el autor, el científico y la ciencia tuviesen futuros opuestos. Todo ello, en su conjunto, implicaría que tanto la ciencia como el científico no tuviesen el mismo objetivo; en una palabra, divergen. No queremos decir que el autor desconoce cómo hacerlo, sino que desea resaltar la complejidad del problema. Di Trocchio se queda al borde del abismo, precisamente porque cuestionarse el por qué de las cosas no lo lleva a ningún lado.

En la escritura de Di Trocchio hace sentir que él se considera una persona superior. Sostiene la idea de que la gente extraordinaria, por el simple hecho de serlo, tiene el derecho de cometer cualquier crimen —y mantenerse impune cuando se pueda— si es por el bien de la sociedad, y muy en particularmente, de la ciencia. Por ello no es casualidad que comience su libro haciendo referencia a verdaderos gigantes de la ciencia, y que su análisis se remita sólo a ellos, y a aquellos científicos que han recibido el premio Nobel. Pero, ¿por qué ellos, y no otros? Porque estas leyendas de la ciencia no fueron personas ordinarias, es decir, además de sus indiscutibles contribuciones a la ciencia, Claudio Tolomeo, Galileo Galilei, Isaac Newton y Albert Einstein fueron personas que tuvieron, sin lugar a dudas, grandes responsabilidades en su vida, las cuales se reflejaron en privilegios que terminaron por convertirse en innegables muestras de poder. Como ya se ha mencionado anteriormente, en el siglo XVI Francis Bacon proclamaba que el conocimiento es poder, y que dicho poder es empleado para proclamar la utilidad de la sabiduría; la

ciencia, por lo tanto, es valiosa por todo lo que nos permite hacer en el mundo. Como puede apreciarse, los cuatro hombres de la ciencia a los que Di Trocchio se refiere en su libro, presentan y representan diversos matices de poder que definitivamente se derivaron en otras cosas, por ejemplo: prestigio, goce de privilegios, estatus, estabilidad socioeconómica, etc.

Finalmente, interesa resaltar que Di Trocchio comunica un mensaje contundente: sólo los poderosos trascienden en el tiempo. Y esto es más que lógico, ya que a lo largo de la historia humana se han construido múltiples monumentos: ¿acaso se piensa que las pirámides de Egipto fueron construidas como hermosas piezas de arte y con el único fin de que fueran admiradas por su trabajo arquitectónico?, ¿o que fueron construidas únicamente como tumbas? No. Las pirámides de Gizeh también son monumentos de poder absoluto, así como el Taj Mahal y las pirámides de Teotihuacan, o las de Tenochtitlan. Todas estas edificaciones son símbolos evidentes y contundentes de poder.


La lista puede continuar, porque en determinado momento de la historia simplemente “alguien” tuvo el poder de hacerlo y gozaba de ese privilegio. Es una cuestión de posicionamiento, sin embargo, afirma Di Trocchio, todo sea en nombre y para el triunfo de la visión científica del mundo. Nuestro autor hace ver que el poderoso es quien puede trascender en el tiempo, pero aun así el poderoso siempre ha querido ir cada vez más allá de esa frontera llamada poder; trascender temporalmente ya no es suficiente —de hecho, nunca lo ha sido—. El ser humano quiere estampar su firma en el libro de la inmortalidad; eso es lo que todo ser humano desea, o al menos sueña con lograr algún día.

## REFERENCIAS

- DE BIANCHEDI, Elizabeth T. (2001), “Mentiras y falsedades”, *Psicoanálisis AP de BA*, vol. 23, núm. 1, pp. 181-199.
- MELTZER, Donald (1990), *El desarrollo kleiniano* (parte III), Buenos Aires, Spatia.







EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS  
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

[www.iisue.unam.mx/perfiles](http://www.iisue.unam.mx/perfiles)

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

# CD ROM

## Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital  
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

*Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

*Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx). El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.  
Ejemplos del estilo utilizado:  
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.  
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.  
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23 -37.  
Para páginas web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *ranking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: [perfiles@unam.mx](mailto:perfiles@unam.mx)



**ii**sue

