

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLI

NÚMERO 164

Bianca P. Caracas y Moisés Ornelas

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN MÉXICO

Constanza Errázuriz, Rukmini Becerra, Paula Aguilar, Andrea Cocio, Omar Davison y Liliana Fuentes

PERFILES LECTORES DE PROFESORES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA ARAUCANÍA, CHILE

Verónica Cobano-Delgado, Vicente Llorent-Bedmar y Alicia Stanes-Bautista

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ALEMANIA Y SUECIA

Pilar Alonso

EL PERFIL DEL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO

SEGÚN LA VALORACIÓN DE ALUMNOS DE MAGISTERIO Y PSICOPEDAGOGÍA

Rosa Richart, Erika Álvarez-Flores y Reyna Martínez-Rodríguez

COMPETENCIAS DEL PERFIL DEL ADMINISTRADOR

•••

Juan Rubio, David Cuadra-Martínez, Cristian Oyanadel, Pablo Castro e Ingrid González

TIEMPO ESCOLAR

Daniel Rodríguez y Remedios Guzmán

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y FACTORES SOCIOFAMILIARES DE RIESGO

Carlo Rosa

UNA APROXIMACIÓN A LOS SABERES TRADICIONALES
A TRAVÉS DE LA EPISTEMOLOGÍA DE GREGORY BATESON

Felipe Munita y Ana Margallo

LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Jorge Urdapilleta

FORTALECIMIENTO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA

••

LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO

DIRECTOR

Alejandro Canales Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

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

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

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

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

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México), Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS),

Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM), Martín López Calva (UPAEP), Andrés Lozano Medina (UPN),

Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco), Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG),

Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX),

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

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

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

© 2019, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, Ciudad de México. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones al correo: perfiles@unam.mx. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 200 ejemplares en abril de 2019.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
BIANCA P. CARACAS SÁNCHEZ Y MOISÉS ORNELAS HERNÁNDEZ	8
La evaluación de la comprensión lectora en México El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA <i>Reading comprehension assessment in Mexico The case of EXCALE, PLANEA and PISA testing</i>	
MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ, RUKMINI BECERRA, PAULA AGUILAR, ANDREA COCIO, OMAR DAVISON Y LILIANA FUENTES	28
Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile Una construcción de sus concepciones sobre la lectura <i>Reading profiles of public school teachers in Araucanía, Chile A construction of reading concepts</i>	
VERÓNICA C. COBANO-DELGADO, VICENTE LLORENT-BEDMAR Y ALICIA SIANES-BAUTISTA	47
Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia <i>Initial training of child education professionals in Germany and Sweden</i>	
PILAR ALONSO MARTÍN	65
El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía <i>Profile of a good university professor according to the valuations of teacher training and psychopedagogy</i>	
ROSA ELENA RICHART VARELA, ERIKA P. ÁLVAREZ-FLORES Y REYNA DEL CARMEN MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ	82
Competencias del perfil del administrador Análisis comparativo en diferentes modalidades educativas <i>Competencies of the administrator profile Comparative analysis in different teaching modalities</i>	
<i>Horizontes</i>	
JUAN RUBIO GONZÁLEZ, DAVID CUADRA-MARTÍNEZ, CRISTIAN OYANADEL VÉLIZ, PABLO CASTRO CARRASCO E INGRID GONZÁLEZ PALTA	100
Tiempo escolar Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos <i>Time spent in school A theoretical review of empirical studies conducted in Latin American educational centers</i>	

DANIEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ Y REMEDIOS GUZMÁN ROSQUETE	118
Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo Variables personales que moderan su influencia <i>Academic performance and social-family risk factors</i> <i>Personal variables that can temper their influence</i>	
CARLO ROSA	135
Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson Hacia el diálogo intercultural y epistemológico <i>An approximation to traditional knowledge through the epistemology of Gregory Bateson</i> <i>Toward intercultural and epistemological dialogue</i>	
FELIPE MUNITA Y ANA MARÍA MARGALLO	154
La didáctica de la literatura Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante <i>Literature didactics</i> <i>Discipline configuration and research trends in the Spanish-speaking sphere</i>	
JORGE URDAPILLETA CARRASCO	171
Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la economía social y solidaria <i>Strengthening university social responsibility from the perspective of the social and solidarity economy</i>	
Documentos	
La educación obligatoria en México Informe 2019 <i>Compulsory education in Mexico</i> <i>2019 report</i>	188
Reseñas	
MARÍA EUGENIA PÉREZ	202
Aulas inclusivas Experiencias prácticas <i>por: Elveri Figueroa Escudero</i>	
ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ (COORDINADOR)	208
El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente universitaria <i>por: Eva Ortiz Cermeño</i>	

Editorial

El terreno académico es uno de los espacios que más familiarizado está con las prácticas de evaluación, porque éstas han formado parte, desde siempre, de sus rutinas y funcionamiento. No obstante, el tipo de evaluación que arribó a los sistemas educativos de la región, desde hace por lo menos tres décadas, fue muy diferente de las formas de evaluación tradicionales. A partir de los años noventa comenzó a configurarse una nueva función evaluadora de carácter estratégico, en el marco de una relación de distinto tipo entre los Estados y los sistemas educativos nacionales. En ese contexto, poco a poco fueron tomando lugar distintas modalidades de evaluación: institucional, interinstitucional, del sistema, autoevaluación, del desempeño individual y del aprendizaje, entre otras. En general, la formulación inicial de la evaluación apuntó como finalidad principal al mejoramiento de la calidad de los resultados y de los procesos educativos, pero también apareció como un mecanismo para canalizar los recursos públicos para el sector, sobre todo porque, se decía entonces, buscaba una mayor rendición de cuentas, reorientar el sistema en su conjunto y metas a largo plazo.

Sin embargo, décadas después, persisten interrogantes sobre los usos y el efecto real que han tenido los múltiples ejercicios de evaluación, aunque ciertamente, a diferencia de lo que ocurría antes de los años noventa, ahora contamos con más información, ordenada y sistemática, tanto por la aplicación de diferentes instrumentos de medición como por la participación en estudios comparativos a nivel internacional. Lo realizado hasta nuestros días ha permitido avanzar en la homogeneidad de las fuentes de información, un tratamiento más riguroso de los datos y el desarrollo de sistemas de indicadores. No obstante, a pesar de que tenemos un mayor conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo nacional en relación a su inequidad, ineficiencia, bajos resultados y exclusión, por ejemplo, los avances en términos de mejora en dichos indicadores han sido sumamente graduales. Por una parte, las principales líneas de acción se dirigen a continuar el imperativo de ampliar las oportunidades educativas, principalmente para los sectores más desfavorecidos y especialmente en los extremos del sistema educativo (la educación inicial y preescolar, y la media superior y superior). Por otra parte, no se ha buscado con suficiencia cómo aprovechar el cúmulo de información que se ha generado en los diferentes ejercicios de evaluación y a través de las pruebas

a gran escala; tal parece que lo relevante es el resultado global, cuando no el instrumento mismo.

Este número de *Perfiles Educativos* abre su sección de Claves con un artículo (“La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA) que indaga el papel que desempeñaron algunos organismos internacionales en la instauración de instituciones nacionales reguladoras de la evaluación. En particular, los autores se adscriben a un doble sentido de la evaluación y analizan los resultados de tres pruebas estandarizadas para indagar, más específicamente, la medición de la habilidad de la comprensión lectora.

El propósito, sostienen los autores, es comprender el tipo de competencias que se evalúan —y la manera en que se realiza esa evaluación— para aprovechar de mejor forma los resultados e intentar enriquecer la práctica docente en el aula. Por ejemplo, destacan, el profesor podría realizar actividades para incentivar la competencia lectora o una planeación de la lectura en tres momentos.

En segundo lugar está un artículo que también explora el tema de la lectura, pero a diferencia del anterior, éste se centra en las nociones del profesor: “Perfiles lectores de profesores de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura”. El propósito ulterior que se plantea es contribuir a elevar el nivel de competencias lectoras en docentes y estudiantes del sistema escolar. Se trata de un estudio cualitativo en el que participaron una veintena de profesores de 18 escuelas públicas urbanas.

Una de las regularidades que se destacan en los perfiles de los profesores lectores es la diferencia de propósitos de la lectura: concebirla como una práctica funcional o como una práctica ligada al placer y a diferentes ámbitos de la vida. En el primer caso se le reconocen beneficios más limitados e instrumentales en la enseñanza; en el segundo, se le asocia al disfrute, a la construcción de identidad, a prácticas sociales y al pensamiento. La diferencia identificada tiene impacto en las prácticas docentes y de evaluación.

En tercer lugar, aparece un análisis comparativo: “Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia”. La selección de los dos países, destacan los autores, se debe a que sus sistemas de educación infantil son modelos paradigmáticos en el contexto internacional: el de Alemania por ser considerado como “país laboratorio” y pionero en el ámbito educativo; el de Suecia, como ilustrativo de los países nórdicos y por la influencia que ese país ha ejercido en la Unión Europea en materia educativa.

Los resultados que se presentan dan cuenta de similitudes entre los dos sistemas de educación infantil, como la combinación entre formación profesional y estudios superiores. Pero también existen diferencias relevantes, por ejemplo, el tipo de centros en los que se imparte la formación, así como la duración de las prácticas profesionales y el mismo ejercicio de la profesión.

En penúltimo lugar está un trabajo sobre los rasgos más significativos de un buen docente universitario (“El perfil del buen docente universitario según la

valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía”). Las preguntas que se formuló su autora son: ¿qué características destacan los alumnos en un buen docente?, ¿la percepción que tienen es congruente con la que aporta la literatura científica?, ¿existen diferencias entre las competencias del profesorado en función del género y titulación/curso?

El estudio tomó como referencia las opiniones de poco más de dos centenares de alumnos; para ellos, de acuerdo con los resultados que se presentan, tienen importancia tanto las cualidades personales del profesor como las profesionales. Esto es, le otorgan especial valor a que se muestre respetuoso, abierto, comprensivo y con capacidad de escucha, pero también que posea dominio suficiente de la materia, responsabilidad en el desempeño de su labor y en la preparación de las clases, así como en la trasmisión y la utilización de metodologías diversas, entre otras.

La sección de Claves cierra con el artículo: “Competencias del perfil del administrador: análisis comparativo en diferentes modalidades educativas”. Los autores sostienen que las universidades deben proveer a sus estudiantes no sólo de competencias específicas de la profesión, sino también de otras que les permitan a sus egresados desempeñarse con eficacia y compromiso en los contextos heterogéneos y cambiantes del mercado laboral. El artículo presenta los resultados de su investigación, cuyo objetivo fue comprobar las competencias profesionales que desarrolló el estudiantado de último año del área administrativa en tres universidades mexicanas según perfil de egreso y modalidad (presencial, mixta o virtual).

En la sección de Horizontes incluimos cinco trabajos. Inicia con un estudio sobre el siempre interesante y polémico asunto del tiempo en las aulas: “Tiempo escolar: una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos”. Se trata de una importante revisión precedida de aquellos estudios que han indicado las diferencias en el promedio del tiempo escolar en distintas regiones del mundo; de dicha revisión resalta el hecho de que algunos países asiáticos tienen el promedio más alto de tiempo escolar. Sin embargo, como la literatura también lo ha documentado, uno es el tiempo programado y otro el efectivamente empleado; en la región latinoamericana, en algunos casos el tiempo escolar efectivo representa la mitad o menos del total del tiempo previsto. Los autores presentan los resultados de su revisión del tiempo escolar con base en seis factores: su extensión y relación con el mejoramiento educativo; el significado que se le otorga; su uso como recurso pedagógico, y como recurso educativo extraescolar; su valor organizacional; y las metodologías de los estudios revisados.

Le sigue un artículo titulado: “Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo: variables personales que moderan su influencia”. Los autores parten del supuesto de que la mayoría de la investigación educativa se ha centrado tradicionalmente en indagar las variables personales y las del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden tener un efecto en el rendimiento académico,

pero menos frecuente ha sido el análisis sistemático de los factores sociales y familiares. Como muestra la revisión de literatura que realizan, existe una producción importante sobre esos componentes. Los autores revisan detalladamente los distintos trabajos y destacan los factores que pueden determinar la dirección negativa del rendimiento, así como las variables personales que pueden moderar su influencia. Se constata también que el nivel socioeconómico, del estudiante y de las familias de las que provienen, se ha estudiado profusamente, y es el factor que repercute directamente en el rendimiento académico. De hecho, los autores confirman la relación existente entre el nivel de escolaridad de los padres y el rendimiento de los estudiantes, especialmente el de la madre; también destacan que el nivel socioeconómico no es un factor de riesgo aislado, y que, al asociarse a otros, en determinados contextos, las posibilidades de repercusiones negativas en el rendimiento se incrementan.

Enseguida está el ensayo “Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson”, cuyo propósito, dice el autor, es presentar una propuesta que sea útil a la reflexión pedagógica para problematizar “el concepto de diálogo entre sistemas de conocimientos, en el marco de una perspectiva intercultural crítica”. Y, efectivamente, para concluir su trabajo puntualiza cuatro características básicas de su propuesta.

En cuarto lugar está un artículo panorámico: “La didáctica de la literatura: configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante”, el cual presenta dos dimensiones de análisis sobre el tema en cuestión: una primera que atiende lo propiamente disciplinar de la didáctica de la literatura, el debate epistemológico sobre el modelo de educación literaria y algunos factores del contexto social determinantes en la configuración disciplinaria; y una segunda dimensión que ofrece un balance de la investigación en el campo en el ámbito hispanohablante durante el periodo 2000 a 2016.

Finalmente, cerramos el número con el artículo “Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la economía social y solidaria”. Básicamente, se trata de una propuesta que plantea que los principios de la economía social y solidaria podrían convertirse en el núcleo de funcionamiento de las instituciones de educación superior. En particular, presenta un “modelo de aprendizaje trascendental”, inspirado en Dewey y en un enfoque constructivista.

Todos los temas abordados en este número de *Perfiles Educativos* son cruciales para la toma de decisiones en materia de educación; por ello, confiamos en que serán de interés y utilidad tanto para académicos como para quienes se desempeñan en el terreno de las políticas públicas en este importantísimo campo.

Alejandro Canales Sánchez

C L A V E S



La evaluación de la comprensión lectora en México

El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA

BIANCA P. CARACAS SÁNCHEZ* | MOISÉS ORNELAS HERNÁNDEZ**

Este estudio exploratorio expone la influencia del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional en la educación en México; analiza su vínculo con la creación de institutos y centros reguladores de la evaluación, así como su participación en ciertos instrumentos nacionales e internacionales. Se analizan los resultados de tres pruebas: EXCALE 09, PLANEA y PISA, en donde se observa el comportamiento lector de los estudiantes de 15 años que cursan el último año de secundaria o el primer semestre de bachillerato. El artículo presenta los resultados de las pruebas, con la finalidad de mostrar el logro educativo, así como los errores más frecuentes que se consideran determinantes para el aprendizaje. Al final se aportan elementos para la mejora del trabajo docente en el aula.

Palabras clave

Evaluación de pruebas estandarizadas
Comprensión de lectura
Logro educativo
Organismos internacionales
Instrumentos de evaluación

This exploratory study shows the influence the World Bank and the International Monetary Fund on education in Mexico. It analyzes their ties to the establishment of regulatory assessment institutes and centers, as well as their participation in certain domestic and international instruments. It analyzes results from three tests, EXCALE 09, PLANEA and PISA, in which the reading performance of 15 year old students who were in their last year of lower secondary education or their first semester of upper-secondary studies. The article presents the test results to demonstrate educational attainment as well as the most common mistakes regarded as educational determinants. The article concludes with elements for improving teacher classroom performance.

Keywords

Assessment of standardized tests
Reading comprehension
Educational achievement
International organizations
Assessment instruments

Recepción: 20 de septiembre de 2018 | Aceptación: 1 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>

* Integrante en distintas ocasiones de los comités de codificación de la Prueba Planea 06 y 09 de Expresión Escrita en el INEE; así como de la prueba Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizada por la UNESCO, que es el estudio de escritura y comprensión lectora más importante que se aplica a niños de tercero y sexto de primaria en Latinoamérica y países del Caribe. También ha participado en la evaluación del área de Comprensión de Lectura del Programa para Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Fue coordinadora y lectora del material en el Programa Nacional de Lectura en el proceso de Selección de Bibliotecas Escolares y de Aula, en la Secretaría de Educación Pública (SEP) (México). Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Español y Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, ambas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). CE: ixquicab@gmail.com

** Investigador adscrito al área de Historia de la Educación y la Cultura del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México) y profesor de los cursos: Historia, educación y sociedad y Sistemas de enseñanza media superior en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Historia por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Líneas de investigación: historia de la educación en México; historia de la universidad siglos XIX y XX. CE: ornelasmoi6@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

En la actualidad, la evaluación se ha convertido en uno de los rasgos de mayor relevancia en los sistemas educativos de los países desarrollados, pues se ha consolidado como un instrumento necesario para medir la calidad de la enseñanza y su orientación. En este escenario, la educación en México no ha sido la excepción, ya que en las últimas dos décadas se ha realizado un gran avance en las áreas de medición educativa, desarrollo de pruebas, validación de reactivos y métodos de escala. Este auge se explica a partir del interés de generar y participar en los diversos instrumentos nacionales e internacionales que juzgan de manera sistemática la eficacia de las políticas públicas y el desempeño de los múltiples actores involucrados.

Lo anterior ha contribuido a desarrollar una cultura de la evaluación en los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo mexicano; sin embargo, aún falta mucho por hacer, por ejemplo, diseñar políticas públicas acerca del marco general de evaluación, es decir, que exista una estrategia que interrelacione la evaluación docente, la evaluación del alumnado, la evaluación de los centros escolares y, sobre todo, la evaluación del sistema educativo, ya que no existe un programa que vincule estos aspectos y que proponga una solución que integre los diversos esfuerzos.

La evaluación debe ser vista como una disciplina que tiene como soporte tanto conocimientos como bases metodológicas que le dan objetividad, validez, confiabilidad, pertinencia y credibilidad. Lejos de ser un proceso improvisado, es un ejercicio riguroso que requiere de planeación (González, 2012). La evaluación aplicada a la enseñanza es un proceso sistemático y riguroso de acopio de datos que sirve para conocer la situación, formar juicios de valor y para la toma de decisiones

adecuadas para la mejora educativa (Casanova, 1999). En este contexto, el presente artículo propone entender a la evaluación como: 1) un proceso sistemático de búsqueda de evidencia para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones (Lukas y Santiago, 2004); y 2) como una acción operada desde los compromisos de México con organizaciones internacionales: el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Con este propósito se abordará la influencia de los organismos internacionales en la educación en México; se analiza su vínculo con la creación de institutos y centros reguladores de la evaluación y se presentan como datos de la investigación los resultados publicados por el INEE en informes nacionales de tres pruebas estandarizadas (EXCALE, PLANEA y PISA) que se han aplicado a estudiantes de noveno grado en México. Sólo se observa, de manera particular, la medición de la habilidad de la comprensión lectora, que es el tema central del trabajo. Se estudian a fondo los instrumentos señalados para entender qué competencias se evalúan y cómo se evalúan, con el propósito final de aprovechar los resultados y provocar una reflexión que ayude a mejorar la práctica docente. Se proporcionan datos cuantitativos provenientes de una evaluación referida a norma (puntajes promedio por cada prueba), ya que se trata de un diseño *ex post facto*.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

La activa participación de México en pruebas internacionales, así como el diseño y la ejecución de instrumentos nacionales, se deben a una serie de factores políticos y financieros que se emprendieron durante los últimos años del siglo XX y que están relacionados estrechamente con las recomendaciones de organismos

¹ Este trabajo sirvió para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el 2018. Los autores agradecen los valiosos comentarios y observaciones de la Dra. Luisa Angélica Puig Llano, la Dra. Luz América Viveros Anaya, la Mtra. Guadalupe Centeno Durán y la Lic. María Ysabel Gracida Juárez.

internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

El FMI es un organismo conformado por las autoridades hacendarias y financieras de los países que lo integran (Aranda, 2005); el BM, por su parte, es una asociación regulada por 189 países miembros cuyo objetivo es reducir la pobreza extrema y promover una mayor equidad en el mundo en desarrollo (Banco Mundial, 2018). Para esta última instancia, la educación adquirió una relevancia mayor a partir de 1968, cuando se incorporó la política de combate a la pobreza. Desde entonces, el Banco Mundial ha comenzado a ser una de las fuentes externas de financiamiento más significativas para el crecimiento educativo a nivel mundial, ya que otorga cerca de 15 por ciento de toda la ayuda externa a la educación (Maldonado, 2000).

El BM, por tanto, se convirtió en una de las instituciones de mayor experiencia en el ámbito de la investigación educativa, orientada hacia el campo de la economía de la educación; sus políticas de financiamiento a la educación tienden a establecer parámetros, condiciones y criterios específicos para otorgar los préstamos (Bracho, 1992). Desde esta premisa, y para los fines de este trabajo, conviene advertir dos situaciones: en primer lugar, la necesidad de conocer la situación económica que obligó a México a solicitar préstamos a estos organismos (las crisis económicas de 1976 y 1982 ocasionaron buscar fondos para el pago de la deuda externa); y, en segundo, el hecho de que la adquisición de estos préstamos implicó asumir compromisos que exigieron una reforma en las políticas públicas, incluida a la educación.

De esta forma, lo anterior significó la imposición al gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) de duras condiciones por parte del FMI y del BM; por ejemplo, privatizar una importante sección de toda la industria paraestatal, recortar el gasto social y eliminar diversos subsidios, en particular en el campo. La crisis, por tanto, marcó un cambio sustantivo en la relación del gobierno con la economía que

impactó en el gasto asignado a rubros como salud y educación (Correa, 2010). En este punto, José Aranda (2006) señala que el FMI pasó de ser un organismo de crédito internacional, a una instancia que definiría las políticas públicas de los países agremiados con problemas de deuda externa.

El Banco Mundial diseñó también una política específica hacia el sector educativo en los países miembros que se centró en exigir la atención en el crecimiento de la demanda (Bracho, 1992) ocasionada por el aumento demográfico de la población. Todo esto provocó que posteriormente se introdujera el término de globalización en la política educativa, cuyas características permearon no sólo en el área económica o política, sino también en los estratos culturales. Para Roger Dale (2007) este préstamo de políticas (*policy borrowing*) es un mecanismo propio de la globalización para introducir influencias externas a los sistemas de educación nacionales.

De esta manera, los países acreedores a los préstamos otorgados por el BM y el FMI se comprometieron a avanzar en la universalización de la enseñanza primaria, y para ello se abocaron a expandir la cobertura en este nivel. En suma, la recomendación, más allá de satisfacer la demanda educativa, estableció lineamientos que insistían en la reducción de los costos educativos mediante la formación extraescolar, es decir: favorecer una educación más eficaz y productiva por la vía de la reforma a los planes de estudio, mediante el uso de herramientas de enseñanza como la radio, la televisión y la instrucción programada; y realizar estudios de gestión para mejorar la planificación y la fiscalización de los sistemas educativos (Sánchez Cerón, 2001).

Criterios económicos para definir la evaluación educativa

Estudiosos de la educación como Margarita Noriega (1998) señalan que en la década de los ochenta del siglo XX, el factor determinante del gasto educativo no lo estableció la

demanda del alumnado, sino el monto destinado al pago de la deuda. De esta forma, si dicho pago crecía, el presupuesto para la educación tendía a disminuir; así, el debate de la eficiencia del gasto y la calidad educativa colocó a la evaluación en un lugar relevante, ya que ganó terreno como una herramienta sinónimo de ahorro. Jacques Ardoino (2001) señala que la evaluación sirve más como un instrumento al servicio de la economía y la planeación financiera que a la educación; de ahí que el vocablo “evaluación” sea un eufemismo de la palabra “control”, que surgió en el ámbito de lo contable y administrativo, en referencia a la verificación, en los años sesenta.

A fin de hacer más eficiente el gasto público, el Banco Mundial pugnó por la calidad de la educación; exigió que se evaluara la educación superior y que se restringiera el crecimiento de la matrícula. Por ejemplo, en la primera revisión a las universidades latinoamericanas, Donald Wilker, encargado del informe, identificó que los problemas de funcionamiento estaban en los criterios que regían la libre admisión a las universidades, la alta deserción y la baja productividad del personal académico (Aboites, 2012), y como parte de la solución propuso la evaluación.

Esta política exigió a México poner en marcha un extenso programa de evaluación del sistema educativo, con el propósito de mejorar su calidad y hacer frente al recorte presupuestal, que se convirtió en el principal obstáculo a vencer en la década de los ochenta. Como resultado de ello, los diferentes actores y programas que integran el sistema educativo fueron objeto de valoración. A partir de ese momento, la evaluación se instauró como una medida estratégica a fin de mejorar la calidad de la educación (Rueda y Luna, 2011).

En esta misma lógica, el gobierno mexicano creó el Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL), que sería el encargado de realizar el examen de selección para la educación media superior y superior, el llamado EXANI (Examen Nacional de Ingreso). Después creó

los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que evaluarían a las instituciones educativas, y el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), que haría un trabajo similar, además de atender el financiamiento. También se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (Aboites, 2012).

Con la creación de estos centros de evaluación, México cumplió con las recomendaciones de los organismos internacionales; en particular, con las que solicitó el Banco Mundial. La acción se tradujo en la obtención de créditos y el arribo de inversiones extranjeras que fueron en aumento a inicios del gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Las reformas en la educación renovaron la imagen de México ante los Estados Unidos y Canadá, debido a que se proyectó como un país que se comprometía con la calidad y la transformación. Sin duda, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994 abrió a México a la globalización y marcó el ingreso a la OCDE, que demandó la revisión de las políticas nacionales de ciencia y tecnología y la elaboración de una política sobre la educación superior que integró el bachillerato (Zorrilla, 2015).

A partir del año 2000, la OCDE, a través de PISA (Programme for International Student Assessment), comenzó la aplicación de pruebas internacionales para jóvenes de 15 años. La iniciativa tomó forma en 1997 y entró en vigor al año siguiente en países miembros de la Organización, aunque otros países no miembros también solicitaron la prueba. El principal interés era encontrar indicadores sobre el rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura, pero también conocer en qué medida el estudiante de 15 años utiliza la información para resolver problemas reales de la vida cotidiana.

Para Ángel Díaz-Barriga (2011), PISA es una prueba a gran escala que tiene un empleo reciente a nivel mundial, aunque aclara que no es la primera prueba internacional, pues este tipo de instrumentos se emplean desde los años cincuenta del siglo XX para determinar

el grado en que los estudiantes de un país, región o localidad pueden mostrar ciertos aprendizajes. Con todo, PISA es lo más relevante en el contexto de la globalización, desde los supuestos de la sociedad del conocimiento.

La prueba tiene una importancia particular en los países miembros de la OCDE, ya que a partir de esos resultados se inició un análisis y una serie de calificaciones para dictaminar el nivel de desarrollo educativo de cada país, que se vería reflejado en las políticas económicas, ya que, por medio de este instrumento, la OCDE evalúa las condiciones para que se puedan realizar inversiones extranjeras. En el caso de México, las consultoras internacionales tienen muy presente el tema de la educación en sus estudios sobre la factibilidad de los negocios en ciertas regiones; es el caso de la firma global Deloitte, que señala el tema educativo como un factor a considerar para la inversión en la industria manufacturera.

Un balance de años recientes reconoce que el sistema educativo mexicano padece un desfase entre la educación y las necesidades del mundo del trabajo en comparación con países de la región como Brasil, Argentina y Colombia. En efecto, el informe que elaboró en 2014 la empresa privada Grupo Manpower subraya el divorcio entre la educación y la capacitación para las competencias laborales, y apunta que la mayoría de los empleados tienen dificultad para cubrir puestos de trabajo en la industria automotriz y el sector manufacturero. Todo ello imponía la necesidad de contar con una determinada infraestructura en la educación en los próximos años a fin de estar acorde con la edad laboral que se necesita para afianzar el futuro económico de México.

En el contexto político y económico expuesto, resulta importante considerar que los compromisos con los diversos organismos internacionales no permiten prever un cambio a corto y mediano plazos en las políticas educativas, pues la educación en México está condicionada a estos convenios internacionales y, consecuentemente, la evaluación será el instrumento

que indicará la inversión y los préstamos que recibirá el país. Ante este horizonte, la prueba PISA adquiere un papel relevante.

Nuestro análisis considera que la injerencia de estos organismos internacionales se traducirá en inversiones a corto, mediano y largo plazos en distintos sectores como el laboral, el cultural y el político, a fin de propiciar el desarrollo económico y la inserción laboral. De esta manera, se impone conocer las condiciones a las que el país ha quedado sujeto para entender el porqué de los cambios constantes en las propuestas de planeación y financiamiento de la educación, y para discernir el propósito que tiene el Estado sobre a quién de los mexicanos se educa, con qué finalidad y, sobre todo, cómo se va a educar.

PRINCIPALES INSTRUMENTOS EVALUATIVOS EN MÉXICO

En México, a partir del año 2005 se usaron dos instrumentos para evaluar el aprendizaje alcanzado por los alumnos de educación básica y media superior: las pruebas ENLACE (Exámenes nacionales del logro académico en centros escolares) y EXCALE (Exámenes de la calidad y el logro educativos) desarrollados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

ENLACE se realizó cada año (entre 2006 y 2013) en México en todas las escuelas públicas y privadas de nivel básico con el fin de conocer el nivel de desempeño de los estudiantes en las materias de español y matemáticas; mientras que EXCALE valoró periódicamente en qué medida se cumplía con los propósitos del currículo educativo. Ambas pruebas tenían algunas debilidades; por ejemplo, ENLACE tuvo una aplicación excesiva, ya que se realizó cada año, en distintos grados, y con base en el resultado de la prueba otorgó incentivos a los docentes de educación básica, lo que provocó el fenómeno conocido como inflación de resultados; es decir, derivó en un uso inadecuado

de dichos incentivos. Por otra parte, los resultados de EXCALE tuvieron poca visibilidad social e insuficiente influencia para la toma de decisiones de la política educativa (INEE, 2017).

En el presente artículo sólo se tomarán en cuenta los EXCALE 09² en función de que abordan como objeto de estudio a los estudiantes de 15 años que se encuentran terminando su educación obligatoria, o bien, que están ingresando a la enseñanza media superior. Cabe señalar que no se trabajarán los resultados de ENLACE debido a la poca certeza que ofrecen.

EXCALE (Exámenes para la calidad y el logro educativos)

La primera ocasión que se realizó esta prueba fue en el 2005, casi al final del ciclo escolar 2004-2005, con el fin de obtener resultados a nivel nacional. Se aplicó a 52 mil 251 alumnos de secundaria y 2 mil 397 escuelas, y estuvo alineada al plan y programas de estudio de 1993 (INEE, 2006). El examen se diseñó con tres características propias: eran criteriosales, estaban alineados al currículo y eran matriciales. Se consideraron *criteriales* porque las pruebas se diseñaron para evaluar el dominio que tenían los estudiantes de una disciplina en particular. Su interés era conocer el nivel de logro que alcanzaban los estudiantes como resultado de su escolarización formal. Cada contenido temático se evaluaba a profundidad, procurando incluir todos los conocimientos y habilidades de importancia para la disciplina y grado escolar.

La segunda característica de los exámenes era quedar *alineados a currículo*, porque su propósito era evaluar los aprendizajes pretendidos por los planes y programas de estudio nacionales; por último, tenían un *diseño matricial*, ya que los reactivos se agrupaban en bloques para ser distribuidos entre los alumnos; no todos contestaban las mismas

preguntas, pero con las respuestas de todos se obtenían resultados del examen en su conjunto (INEE, 2012). Las áreas que comprendía eran: español (comprensión lectora y reflexión sobre la lengua), español (expresión escrita) y matemáticas.

Las pruebas EXCALE de español se evaluaban con reactivos de respuesta seleccionada (opción múltiple) y la sección de expresión escrita a través de una respuesta abierta o construida. Los reactivos se dividieron en 63 por ciento de comprensión lectora y 37 por ciento de reflexión sobre la lengua. Para fines de este estudio sólo se analizará la comprensión de lectura y se omitirán los resultados de la reflexión sobre la lengua y la expresión escrita, pues son temas que demandan una investigación propia.

Las habilidades y conocimientos que se evaluaron en la comprensión lectora fueron: la extracción de la información, el desarrollo de una comprensión global, el desarrollo de una interpretación, el análisis del contenido, y la estructura y evaluación crítica del texto.

Para el análisis de las respuestas se tomaron en cuenta las nociones técnicas de dificultad y el nivel de logro que se fundan en la teoría de respuesta al ítem; también se otorgaron ciertas categorías para la interpretación de las pruebas. La señalada teoría se basó en el Modelo de Rasch, que hace referencia a la dificultad de los reactivos y a la habilidad de las personas para responder de forma correcta.

A fin de interpretar los resultados, se usó una escala de cuatro niveles que mide el logro educativo, es decir, una escala que busca categorizar las habilidades que posee el estudiante, o bien, lo que el alumno es capaz de hacer. La finalidad de estos niveles es suministrar un marco de interpretación común para los EXCALE y, al mismo tiempo, facilitar la comunicación de los resultados (INEE, 2006).

² El índice de la prueba considera la siguiente nomenclatura de evaluación: Excale 00 corresponde al último año de preescolar, Excale 03 a tercero de primaria, Excale 06 a sexto de primaria, Excale 09 a tercero de secundaria y Excale 12 al último año de media superior.

Cuadro 1. Descripción genérica de las competencias académicas por nivel del logro educativo

Nivel de logro	Competencias
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo.
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Por debajo del básico	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando de manera satisfactoria en la materia.

Fuente: elaboración propia, con base en INEE, 2006: 12.

Ahora bien, sobre los niveles de logro en la comprensión lectora se presenta el Cuadro 2, que tiene como propósito identificar el nivel

obtenido, de acuerdo con las habilidades lectoras que posee el estudiante de secundaria.

Cuadro 2. Definiciones de logro en el área de comprensión lectora

Nivel de logro	Competencias en comprensión lectora
Avanzado 663-800	Los alumnos interpretan la información que proviene de diferentes partes del texto en ensayos y textos científicos, así como el contenido y organización de las ideas, argumentos, contraargumentos y elementos persuasivos.
Medio 556-662	Los alumnos reconocen el propósito de reportajes, así como el tema central de cuentos de ficción. Pueden sustituir el mensaje de estos cuentos por un refrán o proverbio, así como precisar el contexto sociocultural, el espacio y ambiente donde ocurren los hechos, además de valorar la congruencia entre personaje/caracterización y acción/lugar.
Básico 455-555	Los alumnos reconocen el propósito del ensayo, de la entrevista y de la carta comercial, así como el tema central de crónicas, monografías, comentarios, obras de teatro, cuentos tradicionales y fábulas. Detectan la organización de las ideas dentro de un ensayo y una entrevista.
Por debajo del básico 200-454	Los alumnos identifican el propósito y el tema de textos con un contenido familiar, y pueden seleccionar un título relevante que los encabece. Pueden identificar las características gráficas y/o contenido de leyendas e instructivos.

Fuente: elaboración propia con base en Peón, 2009: 55-57.

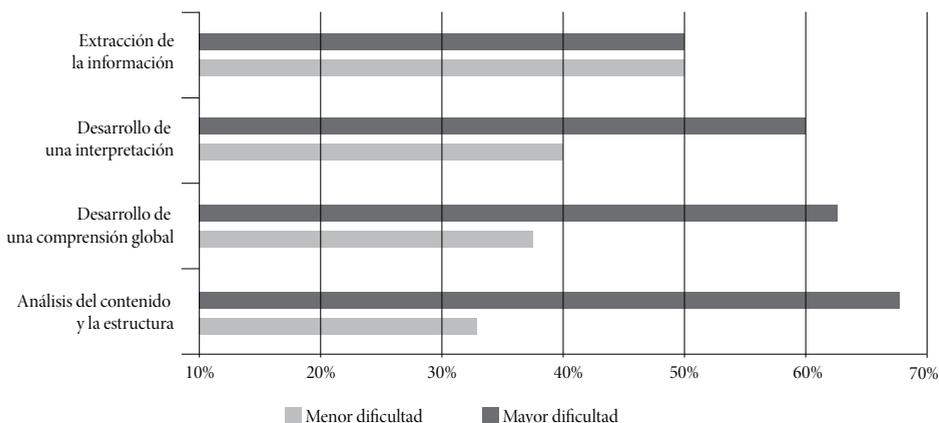
En un estudio realizado por Zamudio *et al.* (2012) sobre la dificultad de los reactivos mencionan que en comprensión de lectura a nivel secundaria había 33 reactivos de menor dificultad y 29 de mayor dificultad. Los reactivos de los niveles *por debajo del básico* y *básico*, que hacen referencia a habilidades que apenas alcanzan a cumplir con el mínimo elemental

requerido para avanzar en la escuela, se agruparon en un solo nivel, denominado *menor dificultad*; de la misma manera, los reactivos de los niveles *medio* y *avanzado* se conjuntaron en otro llamado *mayor dificultad*, puesto que ambos corresponden a un logro apropiado o deseable para transitar sin problemas —e incluso con éxito— por la escuela básica.

Respecto a la dificultad de las habilidades de comprensión lectora (Gráfica 1), la proporción de reactivos en el nivel de *menor dificultad* del conjunto *extracción de la información* (50 por ciento) es la mayor de todas, pues resulta 10 puntos porcentuales más alta que la de *desarrollo de una interpretación* (40 por ciento), que es el conjunto que le sigue. Por su parte, la diferencia entre *desarrollo de una interpretación* y *desarrollo de una comprensión global* es mínima: sólo dos puntos porcentuales. La

diferencia de dificultad entre estos dos tipos de habilidades y *analizar el contenido y la estructura* resulta mayor, pues existe una diferencia de seis puntos porcentuales en los reactivos de este último tipo de habilidad localizados en el nivel *menor dificultad* y los de *desarrollo de una comprensión global*; y, asimismo, una diferencia de ocho puntos entre los reactivos de ese mismo tipo de habilidad y los de *desarrollo de una interpretación* (Zamudio *et al.*, 2012).

Gráfica 1. Dificultad de las habilidades evaluadas en comprensión de lectura



Fuente: elaboración propia.

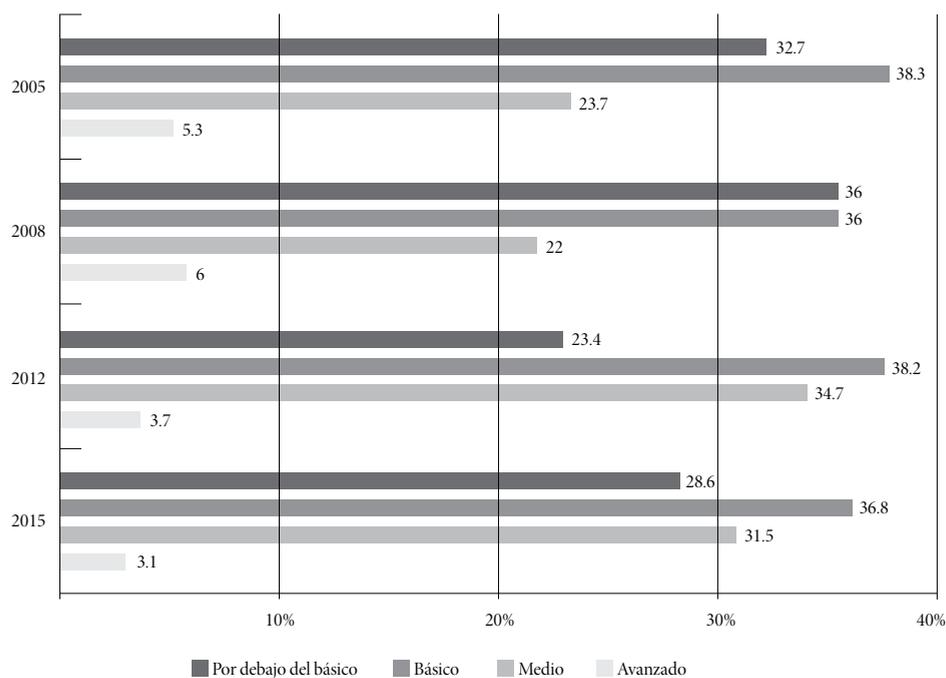
En la Gráfica 1 se puede observar que los reactivos que implican la extracción de información resultan más fáciles para los estudiantes, lo que indica que, en el aula, el profesor acostumbra a realizar ejercicios de identificación de información, que son los habituales de comprensión lectora. En cambio, se necesitará trabajar más para generar habilidades de competencia lectora. Las habilidades que se deben fortalecer en el salón de clases son: desarrollo de una interpretación, desarrollo de una comprensión global y análisis del contenido y la estructura. De este modo, las pruebas EXCALE funcionaron como un mapeo de los conocimientos adquiridos en la educación básica en México.

Resultados de EXCALE

Los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos de tercer año de secundaria se observan en la Gráfica 2, y refieren a los cuatro periodos de aplicación de la prueba. La gráfica se realizó a partir de los informes de resultados publicados después de la aplicación de cada periodo de prueba.

Antes de iniciar con el análisis de los datos, cabe señalar que el nivel de secundaria se ha enfrentado a una serie de cambios en los planes y programas de estudio y eso afectó los resultados de la prueba, pues la comparación entre una aplicación y otra puede originar imprecisiones; sin embargo, para los fines de este

Gráfica 2. Resultados de competencia lectora en la prueba EXCALE 09



Fuente: elaboración propia con datos de INEE, 2006, 2009 y 2012.

estudio, que es advertir el comportamiento de los estudiantes mexicanos en las pruebas estandarizadas en el área de lectura, es pertinente realizar un balance de los indicadores de logro. Así pues, los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en el área de comprensión lectora son:

1. Casi 33 por ciento de los estudiantes que termina el tercer grado de secundaria no tiene las habilidades mínimas que se establecen en el currículo nacional y 38 por ciento alcanza apenas el nivel básico.
2. La mayor parte de los estudiantes de tercer grado de secundaria a nivel nacional son capaces de identificar el propósito del autor en un texto, así como de extraer información explícita de la lectura.
3. Tres de cada diez estudiantes pueden tomar distancia con respecto del texto

y hacer una evaluación crítica del mismo; comprender, analizar y opinar sobre él; identificar con claridad las ideas en un texto argumentativo (argumentos, contraargumentos); inferir la conclusión de un ensayo, reconstruir información implícita y apoyarse en la estructura textual.

4. A la mayoría de los estudiantes (70 por ciento) se le dificulta usar la información esencial de una lectura y aplicarla en la solución de una situación novedosa; por ejemplo, sustituir el tema global por un refrán o relacionarlo con una oración temática. Asimismo, les resulta complicado reconstruir el significado literal de una metáfora o la connotación de expresiones.

Algunos elementos que pueden contribuir a explicar estos resultados son la desarticulación y la falta de balance de los contenidos en

el plan y programas de estudios de secundaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que enlazan aspectos puntuales con otros muy generales. Los programas de estudio presentan, además, problemas de distribución, saturación o escasez de temas por grados, lo que ocasiona ambigüedad en los contenidos. Por último, los alumnos reportan que los maestros dedican más tiempo a ejercicios de gramática que a actividades que fomenten el desarrollo de la comprensión lectora o la redacción.

Las medidas que se pueden emprender para mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora son:

- Reorganizar y sistematizar los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio, para que propicien situaciones didácticas significativas para los alumnos atendiendo a sus diversos entornos.
- Utilizar los resultados de este informe como un diagnóstico de lo que saben y no saben los estudiantes, de manera que los colectivos docentes, con apoyo

de los servicios de asesoría académica a la escuela, puedan considerarlos en la definición de sus trayectos formativos (INEE, 2006).

PLANEA (Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes)

La prueba PLANEA busca establecer en qué medida el estudiante, al término de los distintos niveles de la educación obligatoria, logra el dominio de aprendizajes esenciales: lenguaje y comunicación, y matemáticas. En esta prueba se pretende que el alumno emplee de manera eficiente el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso. Por ejemplo, deberán ser capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos a fin de ampliar sus conocimientos y reconocer la importancia del lenguaje en la construcción de éste (PLANEA, 2018).

En el área de comprensión lectora, las unidades de evaluación o habilidades que se miden son: la extracción de información, el desarrollo de una comprensión global y de la interpretación, análisis de contenido y estructura; así como la evaluación crítica del texto.

Cuadro 3. Definiciones de logro en el área de comprensión lectora

Habilidad	Lo que el alumno debe realizar	Reactivos 2017
Extracción de información	Obtener determinados datos de un texto; por ello busca, localiza y selecciona información relevante o hace uso de información específica para cumplir una demanda.	15
Desarrollo de una comprensión global	Considerar el texto como una unidad y entender su función y propósito comunicativo, así como el tema, el contenido y la coherencia global del material leído.	15
Desarrollo de una interpretación	Construir una idea con base en la asociación de dos o más fragmentos del texto. La información que se debe vincular está asentada en el material de lectura, pero las relaciones entre la información pueden no ser explícitas.	32
Análisis del contenido y la estructura	Saber cómo se desarrolla el texto y reflexionar sobre su contenido y la estructura del texto, lo que implica evaluarlo, compararlo y contrastarlo, además de entender el efecto que tiene sobre el lector.	33
Evaluación crítica del texto	Alejarse del texto para evaluarlo de manera crítica, compararlo y contrastarlo contra una representación mental, además de entender el efecto que tiene la estructura, forma y contenido sobre la audiencia, para después hacer un juicio.	28
Total de reactivos	Comprensión lectora	123

Fuente: elaboración propia con base en PLANEA, 2018: 6.

La prueba ofrece resultados que toman en cuenta el nivel de logro obtenido, de manera similar a la prueba EXCALE, que parte de una escala que va de 200 a 800 puntos bajo una media de 500. La distribución de la escala de logro de PLANEA es: el nivel I (315-441) ubica a alumnos con un dominio *insuficiente* de los aprendizajes clave del currículo; el nivel II (442-567) coloca a los estudiantes que registran un dominio *básico*; el nivel III (568-659), a los que obtienen un dominio *satisfactorio*; y el nivel IV (660-865), a los estudiantes con un dominio *sobresaliente*.

La aplicación de la prueba a alumnos de tercero de secundaria en el 2017 contempló a 131 mil 662 alumnos y 3 mil 398 escuelas, lo cual permitió generar un resultado de representación nacional en función de la entidad federal y el tipo de escuela. Aunque el promedio obtenido fue similar al de 2015, la prueba señaló que el origen socioeconómico aumentó la distancia en los grupos menos favorecidos (PLANEA, 2018). Por ejemplo, evidenció que los estudiantes indígenas obtienen un menor puntaje, situación que exige mayor atención a fin de aumentar la matrícula y mejorar las condiciones educativas de los grupos étnicos del país. También se evidenció que en la prueba de lenguaje y comunicación el resultado fue favorable a las mujeres.

En el país, tres de cada diez estudiantes que finalizan la educación básica están en el nivel I (33.8 por ciento) lo cual indica que no han adquirido un aprendizaje completo de la asignatura de español, pues solo *identifican*, por ejemplo, definiciones y explicaciones de artículos de divulgación científica y la función y recursos lingüísticos en anuncios publicitarios. Asimismo, comprenden el tema de un ensayo e *identifican* la rima en un diálogo teatral, que son aprendizajes necesarios, pero insuficientes.

La mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel II (40 por ciento), ya que manejaron un nivel indispensable de aprendizajes que suma las habilidades del nivel I con las del II.

Reconocen la trama y el conflicto de un cuento, *interpretan* el lenguaje figurado de un poema, organizan información para una encuesta, identifican el propósito, tema, opinión y evidencias en un texto argumentativo, pero carecen de algunas habilidades para tener un logro satisfactorio.

Los alumnos que logran el nivel III (17.9 por ciento) tienen como rasgo distintivo la capacidad de *comparar* géneros periodísticos, reconocer el tema en un artículo de divulgación científica e interpretar hechos; identificar valores y comparar el tratamiento de un mismo tema en dos relatos míticos; también pueden establecer las características sociolingüísticas de personajes en cuentos latinoamericanos. En suma, advierten en una obra teatral el ambiente y el contexto social en el que se desarrolla.

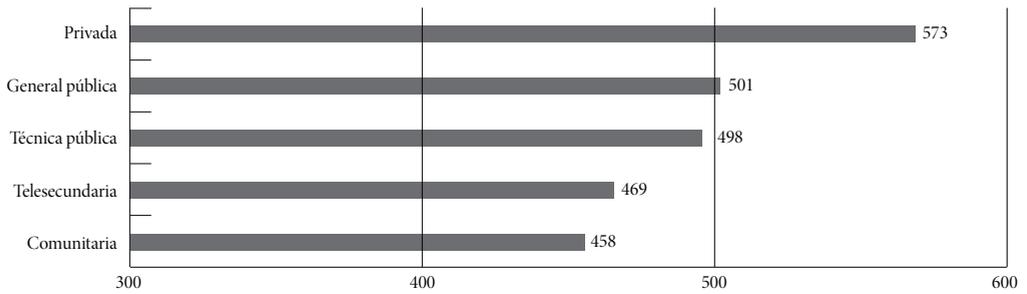
Por último, los alumnos que alcanzan el nivel IV (8.3 por ciento) muestran un logro sobresaliente, pues resuelven las tareas ejemplificadas en los tres niveles anteriores y, además, son capaces de adaptar los atributos biográficos a una obra de teatro y seleccionar información relevante en un prólogo para utilizarlo en una reseña literaria. Muestran habilidad para identificar secuencias argumentativas y *valorar* los fundamentos de un ensayo, un artículo de opinión y un debate (PLANEA, 2018).

Resultados de PLANEA

Los resultados de la prueba por tipo de escuela ofrecen información por el género de los alumnos, la edad, el nivel de marginación y la entidad federativa. El conjunto de estos criterios arroja los resultados que se expresan en la Gráfica 3.

Las escuelas comunitarias y telesecundarias registran el mayor porcentaje de alumnos ubicados en el nivel I, pues 4 de cada 10 tienen un logro insuficiente en lenguaje y comunicación; las secundarias técnicas y las generales públicas (47.3 y 47.9 por ciento, respectivamente) se ubican en el nivel II. Con respecto a la

Gráfica 3. Resultados PLANEA por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2017: 64.

secundaria privada, 32.8 por ciento de los estudiantes se ubica en el nivel III.

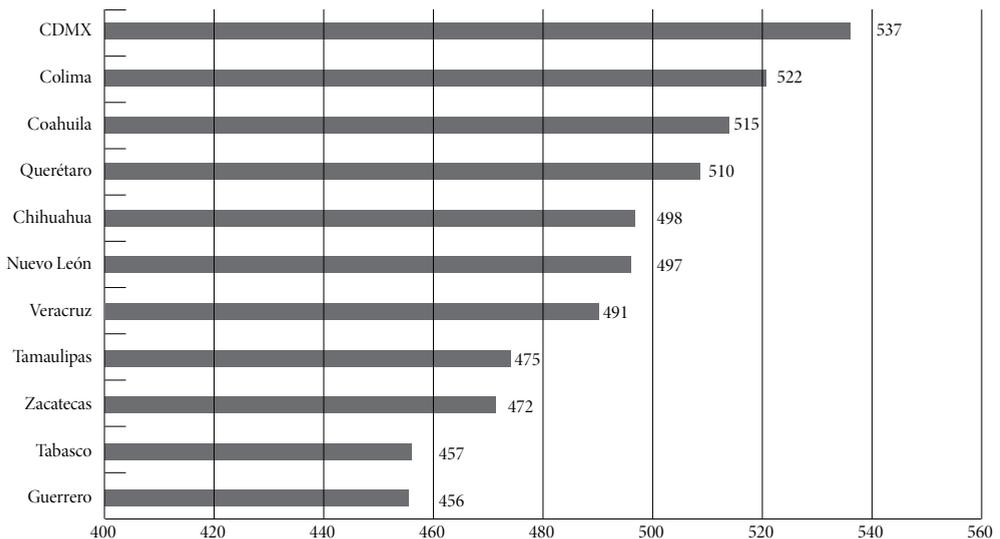
En relación con el género, los hombres alcanzan un puntaje promedio de 486, y las mujeres de 514, en una escala que va de los 200 a los 800 puntos, con una media de 500. En cuanto a la edad, los resultados indican que los estudiantes que superan la edad típica obtienen resultados inferiores a sus compañeros que tienen 15 años al terminar la secundaria; es decir, 50 puntos menos. El puntaje promedio en la edad típica es de 507, y el promedio de la extraedad es de 480, lo que los ubica en el nivel II y I, respectivamente (INEE, 2017).

El logro educativo más favorable, de acuerdo con la evaluación más reciente de PLANEA,

se encuentra en zonas de mayor ventaja socioeconómica en comparación con comunidades en condiciones más vulnerables, donde se presentan rezagos educativos importantes en lenguaje y comunicación. La evaluación por entidad federativa arrojó resultados cercanos al promedio nacional (500 puntos). En general, los niveles de logro alcanzados son bajos y demandan la atención urgente del sistema educativo. La Gráfica 4 ofrece el puntaje de la prueba por entidad y subraya el nivel obtenido de mayor a menor: las cuatro más altas, tres intermedias y cuatro con el menor puntaje.

Cabe señalar que el avance del logro educativo no depende en exclusiva del desempeño docente-alumno, pues el entorno social juega

Gráfica 4. Puntaje promedio en lenguaje y comunicación por entidad federativa



Fuente: elaboración propia con base en PLANEA, 2018: 22.

un papel muy importante. En este punto, la prueba incluye un cuestionario que busca rastrear aspectos que considera determinantes para el aprendizaje, como la situación laboral de los padres, su nivel educativo, la comunidad en la que viven y el tiempo que invierten en las tareas escolares de los hijos. Así, PLANEA se presenta como una prueba nacional que puede aportar elementos valiosos para mejorar el trabajo del docente en el aula, en el entendido de que el gasto invertido en la evaluación tendría que impactar en la calidad de la educación.

PISA (Programme for international student assessment)

La prueba PISA surgió de una iniciativa de la OCDE a fin de medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes una vez terminada la enseñanza obligatoria. Las áreas que se evalúan son lectura, matemáticas y ciencias, con base en competencias que son calificadas como habilidades o destrezas para analizar y resolver problemas, manejar información y responder a situaciones reales que se presentarán en el futuro (PISA, 2008).

La prueba en México se realizó por primera vez en el año 2000 e incluyó a 32 países más. Aunque se efectúa de forma trienal, en cada periodo evalúa un área en particular; por ejemplo: lectura en el 2000, matemáticas en 2003, ciencias en 2006, lectura en 2009, matemáticas en 2012, ciencias en 2015 y lectura en 2018. Las muestras de aplicación van de 4 mil 500 a 10 mil alumnos y se aplican en un mínimo de 150 escuelas. El proceso de selección está a cargo del INEE, que envía al consorcio de PISA el listado general de todas las escuelas secundarias y de enseñanza media superior del país para proceder después a la elección de los planteles. Con base en esta lista se elige de forma aleatoria a los estudiantes que participarán en la prueba, aunque no emite resultados por escuela o alumno, pues el objetivo es evaluar en conjunto el sistema educativo nacional (PISA, 2006).

La prueba está compuesta por diferentes tipos de reactivos; por ejemplo, seleccionar una

opción de respuesta, responder con una frase corta y construir una respuesta más amplia. En todos los casos están acompañados de un estímulo introductorio (texto, gráfica, diagrama, mapa, etc.). La medición completa del estudio incluye 180 reactivos que se distribuyen en versiones (PISA, 2006).

En el área de lectura la prueba no realiza una valoración de la comprensión lectora, como lo vimos en las dos pruebas revisadas anteriormente en este estudio, sino que explora exclusivamente la competencia lectora. Aquí se impone definir qué se entiende por comprensión lectora (*reading comprehension*) y competencia lectora (*reading literacy*): la primera consiste en la capacidad que un individuo tiene de captar de forma objetiva las ideas que un autor transmite en un texto escrito; mientras que la competencia lectora será la habilidad de un ser humano para comprender un texto de forma útil en la sociedad que le rodea. Así, la comprensión está ligada más al individuo que al entorno, a partir de la capacidad intelectual o emocional, o incluso al perfil psicológico; mientras que la competencia lectora otorga un peso mayor a la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Jiménez, 2014).

La prueba de lectura busca dar cuenta de la capacidad que tiene el alumno de entender cierta tipología textual; la manera como interactúa con ella (sentido y significado del texto) y cómo relaciona este significado con el contexto de origen. Por consiguiente, los alumnos deben demostrar dominio en acceder y recuperar, integrar e interpretar, reflexionar y evaluar; dimensiones que se refieren a los procesos o estrategias cognitivos que los lectores emplean frente a los textos (INEE, 2010).

Otra particularidad de la prueba son los textos que utilizan, ya que se organizan de dos formas: por su tipo textual (narración, exposición, descripción, argumentación, instrucción y transacción) y por la manera de presentar el contenido, que son los textos continuos (organizados en oraciones y párrafos: reportajes,

artículos), discontinuos (que presentan información de forma no secuencial: gráficas, tablas, cuadros) y mixtos (combinación entre continuo y discontinuo: una tabla con su explicación). La última dimensión de la prueba se refiere a la clasificación del texto según los contextos y usos que el autor otorgó, que son: *personal* (textos que satisfacen el interés individual), *público* (textos relacionados a intereses sociales, como documentos oficiales), *educativo* (textos para una tarea de aprendizaje) y *laboral* (dirigidos al trabajo: solicitud de empleo).

En cuanto a los reactivos, vale señalar que son elaborados por contratistas internacionales, aunque se invita a los países participantes a presentar preguntas; los contratistas las revisan y una vez aprobadas son usadas en PISA. Se ponen a prueba en una aplicación piloto, y se descartan las más fáciles y las más difíciles. Después se realiza la aplicación definitiva, aunque una vez establecidos los criterios, el siguiente paso será desarrollar las descripciones de los niveles de desempeño, que van de lo sencillo a lo complejo.

Cuadro 4. Niveles de desempeño

Nivel Puntuación	Tareas
Nivel 6 más de 698	Los estudiantes que alcanzan este nivel son lectores capaces de realizar con detalle y precisión inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestran una comprensión completa y detallada de uno o más textos.
Nivel 5 626 a 698	Los alumnos son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en lo absoluto e inferir qué información es relevante en un texto.
Nivel 4 552 a 625	Los estudiantes son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto. En cuanto a la capacidad reflexiva, deben saber usar conocimientos formales o informales para formular hipótesis o evaluar críticamente un texto.
Nivel 3 480 a 551	Los alumnos tienen la habilidad de localizar y reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones. Las tareas de reflexión en este nivel demandan que el estudiante sea capaz de relacionar, comparar, explicar o evaluar una característica de un texto, o bien, demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento cotidiano.
Nivel 2 407 a 479	Los estudiantes pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente; el lector debe hacer inferencias de bajo nivel.
Nivel 1a 334 a 406	Los lectores pueden localizar uno o más fragmentos de información explícita y reconocen el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien, establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano.
Nivel 1b 262 a 333	Los estudiantes son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto, cuya estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple.

Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2010: 50-51.

Como se observa en el Cuadro 4, los niveles de desempeño se desprenden de las tareas que los estudiantes realizan en la evaluación. En este punto, PISA define siete niveles para lectura: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6. Las tareas más fáciles corresponden a los niveles 1b y 1a, y las más difíciles se asocian a los niveles 4, 5 y 6. Por su

parte, el nivel 2 se identifica como el nivel básico, que permitirá a los estudiantes comenzar a demostrar las competencias en lectura que los ayudarán a solventar de manera eficaz situaciones de la vida real (INEE, 2010). La prueba exige otro tipo de lector que se está gestando en estas últimas décadas: el lector de la era de

la informatización, es decir, el que se enfrenta a una abundancia de textos y a su interacción. Allí confluyen elementos distractores que favorecen una mente “malabarista”, ya que exige competencias en la lectura que no requieren información analítica de textos ordenados y concebidos según una lógica (Solé, 2012). Así, la tarea del lector se multiplica, pues se propone una mirada más crítica y, sobre todo, hermenéutica.

Resultados PISA

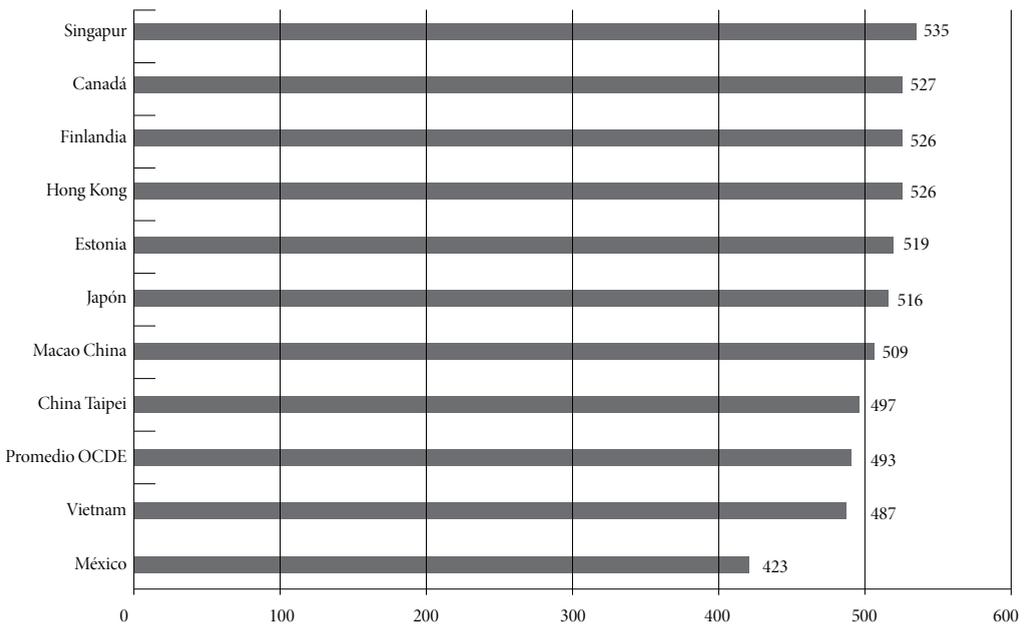
Después de definir los niveles de desempeño, a continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la prueba aplicada en el 2015, ya que, si bien la última aplicación fue en el 2018, los resultados aún no se conocen. Con todo, este ejercicio de revisión de la prueba servirá como panorama para dilucidar los resultados en el área de lectura durante los diez años de participación de México en la prueba PISA.

Cerca de 20 por ciento de los estudiantes de los países de la OCDE no obtienen la media en

las competencias lectoras básicas, porcentaje que se ha mantenido estable desde 2009. Por ejemplo, en 2015 la media fue de 493 puntos, y los mejores puntajes correspondieron a: Canadá (527), Finlandia (526), Estonia (519) y Japón (516), todo ellos miembros de la OCDE; y Singapur (535), Hong Kong-China (527), Macao-China (509) y China-Taipei (497), países participantes. Los países con el índice más bajo fueron Grecia (467), Chile (459), Turquía (428) y México (423). Todo ello implica que México dista del promedio de la OCDE, ya que 29 por ciento de los estudiantes de la muestra global se encuentran en niveles superiores, lo cual contrasta con el 5 por ciento de los jóvenes mexicanos ubicados en dichos niveles. De manera particular, se observa que, de los países latinoamericanos, Chile cuenta con 15 por ciento de estudiantes en los niveles superiores (niveles 4 a 6) seguido por Uruguay con 12 por ciento. Por debajo de México se encuentran Brasil (407), Perú (398) y República Dominicana (358).

En tal sentido, la Gráfica 5 expone la media del puntaje obtenido por los países punteros.

Gráfica 5. Puntajes de comprensión lectora PISA 2015



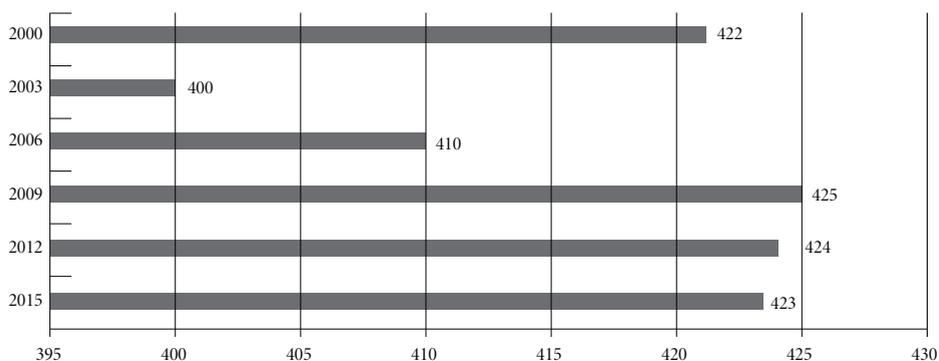
Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2016: 76.

Resulta interesante señalar que los países no miembros de la OCDE, como Singapur, China y Vietnam, obtienen resultados excelentes no sólo en lectura, sino también en matemáticas y ciencias, lo que impone conocer sus programas educativos.

Ahora bien, en relación con México resulta preocupante que la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles 1a y 1b, ya que son incapaces de realizar una lectura básica;

esto hace patente la dificultad para utilizar la lectura como una herramienta de conocimiento y crecimiento personal. Todos ellos enfrentarán serios problemas para incorporarse a niveles educativos más altos y a la vida laboral (INEE, 2016). La Gráfica 6 ofrece los resultados que ha obtenido México en la prueba desde sus inicios, y en la que se ha mantenido con un promedio similar en el mismo nivel de logro.

Gráfica 6. Desempeño en Lectura en las seis pruebas de PISA



Fuente: elaboración propia con base en los datos de los informes de resultados de cada prueba.

Los factores que influyen en el bajo puntaje de la comprensión lectora en México son diversos, aunque el de mayor peso se ubica en el entorno familiar, cultural y escolar de los alumnos: a mayor nivel cultural la capacidad lectora aumenta, mientras que el rendimiento lector tendrá una expresión baja cuando el nivel socioeconómico y cultural esté en la misma orientación (Hernández y Bazán, 2016). Ante esta circunstancia surge en el área de la lectura una teoría conocida como “efecto Mateo”,³ señalada por Keith Stanovich en 1986, que apunta que los niños que leen bien y tienen buen vocabulario continuarán leyendo más y aprenderán más significados de palabras; por tanto, leerán cada vez mejor. En contraparte, los niños que tienen un reducido vocabulario, que leen lento y sin entusiasmo,

leerán cada vez menos, tendrán un desarrollo de vocabulario escaso y un débil crecimiento de la habilidad lectora (Stanovich, 1986).

Cabe señalar que los resultados obtenidos en lectura obligan a la reflexión de que los profesores de Lengua española no sólo tienen la misión de dotar a los alumnos de herramientas para descodificar los textos, sino que, además, deben generar en el joven el gusto por la lectura. Todo ello ayudará a lograr el dominio de las habilidades lingüísticas y comunicativas que permitirán forjar un lector crítico y apto para el aprendizaje en la competencia lectora en cualquier texto, que mostrará capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social (Solé, 2012). En este punto, formar un lector competente abre la puerta a la creación de un individuo que tendrá posibilidades de

³ Teoría basada en la “Parábola de los talentos”, Mateo, 25:29: “Porque a todo el que tiene se le dará y tendrá de sobra, pero al que no tiene, se le quitará, incluso lo que no tiene”.

desarrollo profesional y personal, y ayudará a formar ciudadanos.

CONCLUSIONES: PORVENIR Y RETOS PARA LA EVALUACIÓN

A partir de este trabajo podemos señalar que la evaluación en México es muy reciente, aunque ha crecido en distintas áreas; sin embargo, falta aprovechar de mejor manera sus resultados. En tal sentido, se necesita vincular los datos obtenidos con las decisiones oficiales en los distintos niveles del sistema educativo a fin de que la evaluación impacte de manera decisiva en las políticas y programas.

Las políticas de estandarización y responsabilización por desempeño (conocidas en inglés como *accountability*) que han proliferado en las últimas décadas, transformaron, sin duda, los modos de regular los sistemas educativos (Falabella y De la Vega, 2016). El término *accountability* resulta una herramienta útil para mejorar la calidad de la educación; su uso remite a un mecanismo que centra su atención en el análisis de los resultados, por tanto, pone un énfasis especial en el aprendizaje del alumno y esto exige a las escuelas lograr estándares puntuales en cada área curricular (McMeekin, 2006).

La evaluación a partir de pruebas estandarizadas como EXCALE, PLANEA y PISA reporta diversas situaciones: 1) el desempeño de los estudiantes en dirección al logro de estándares; 2) los contenidos curriculares necesarios para desarrollar la habilidad de la comprensión lectora; y 3) las capacidades de interpretación y manejo de un texto que se han desarrollado en el aula. Todo ello implica que las pruebas señaladas pueden dar cuenta de los esfuerzos y desempeños de todos los actores de la educación, pero no deben ser utilizadas para amedrentar al profesorado, sino para encaminar los cambios necesarios para alentar el crecimiento del docente, del alumno y de la comunidad. Bajo esta premisa, existe la certeza de que si las pruebas se usan para atender

las necesidades de las escuelas críticas que registran bajos resultados, se podría lograr una mayor equidad en nuestro sistema educativo. En suma, definir las atribuciones en los organismos de evaluación y dotarlos de la autonomía suficiente para garantizar su independencia conceptual y técnica, logrará producir e interpretar una información más rigurosa. Sobre todo, implicará vencer la resistencia de maestros y directores a las evaluaciones estandarizadas (Martínez Rizo, s/f).

Otro aspecto importante en el área de la evaluación de la comprensión lectora es mejorar la difusión de los resultados de las pruebas, lo que exige elaborar un formato de entrega menos especializado a fin de que sean entendidos por padres de familia, docentes y la sociedad en general. En especial, vincular a los docentes de forma más estrecha con el ánimo de enriquecer su práctica en el aula, en el sentido de que sean capaces de relacionar los contenidos curriculares con los resultados de la prueba; de lo contrario, la evaluación no servirá de nada.

Se debe renovar en el alumno el concepto de lectura y ampliar los paradigmas que tenemos de la lectura de textos; es decir, incorporar a los planes educativos la tipología textual, ya que leer en los diversos formatos textuales ayudará al estudiante a aumentar su habilidad de comprensión y manejo de información. Como se pudo observar en los resultados de las pruebas, sólo 5 por ciento de los estudiantes mexicanos son capaces de realizar con detalle inferencias, comparaciones y contrastes (PISA), debido a que la mayor parte de ellos solamente identifica el propósito del autor en un texto (EXCALE); así, 3 de cada 10 estudiantes que finalizan la educación básica no adquieren un aprendizaje completo de la asignatura de español (PLANEA). Lo anterior implica que nuestros estudiantes mexicanos de 15 años sólo alcanzan un nivel básico en las habilidades lectoras, pues solamente identifican el propósito del autor y 70 por ciento de ellos tiene dificultad para usar información

de una lectura y aplicarla en la solución de una situación específica.

El análisis crítico, la innovación, la creatividad y las habilidades interpersonales, sociales y de toma de perspectiva para trabajar en equipo son necesarias no sólo para una élite de estudiantes, sino para todos. La aptitud en el manejo del lenguaje (lectura y escritura) es una habilidad fundamental para el bienestar individual y nacional, para promover esferas cívicas, resolver problemas y nutrir organizaciones colaborativas efectivas (Reimers y Chung, 2016).

A fin de remediar los problemas detectados por las pruebas analizadas, el profesor debe realizar actividades que incentiven el desarrollo de la lectura; por ejemplo, leer en voz alta en el grupo para que un lector experimentado enseñe a un novato cómo acercarse al texto (Garrido, 2014). Se debe realizar también una segunda lectura, esta vez en silencio, para darle al alumno la oportunidad de que conozca y se familiarice con el texto. Con este ánimo, el profesor deberá realizar una planeación en la que la lectura se separe en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Vera, 2011). Por ejemplo, antes de la lectura, el alumno deberá tener claro el propósito al realizarla, para después ser capaz de reconocer qué tipo de texto, sobre qué género trata y cómo se lee; y, posteriormente, hacer predicciones e hipótesis sobre lo que imagina que será el texto para reactivar los conocimientos previos.

En el segundo momento, durante la lectura, el alumno deberá ser capaz de identificar las ideas principales y construir el significado de una expresión de acuerdo con el contexto;

localizar información, hacer inferencias, hipótesis y predicciones; observar las relaciones causa-efecto de los hechos, reconocer semejanzas y diferencias de personajes que le ayudarán a lograr la comprensión lectora.

En el último paso del proceso, después de la lectura, el alumno deberá parafrasear el texto, hacer un mapa mental, escenificar una pequeña obra de teatro, hacer un resumen, contestar preguntas o formularlas; hacer una imagen o dibujo y hablar sobre su experiencia en relación con el contenido (Vera, 2011).

Los puntos descritos se pueden realizar en clase con el fin de trabajar el texto y mejorar la comprensión lectora, aunque los ejercicios finales deben dirigirse a socializar el conocimiento con sus pares. Así pues, incorporar tareas que involucren la competencia lectora en el aula será de suma importancia para el alumno, debido a que se le estará capacitando para el desarrollo de su aprendizaje.

La comprensión es resultado de una lectura estratégica y autorregulada, que implica una lectura dirigida por un objetivo claro y reconocible, que favorecerá el ordenamiento del pensamiento y el uso del idioma; es decir, el docente, al crear una didáctica para una lectura comprensiva, profunda, crítica y alternativa, mejorará la competencia lectora. De esta forma, la evaluación se convierte en un proceso de análisis constante que ofrece datos sobre el proceso de adquisición de esta competencia y de las estrategias que se usan para que los estudiantes la adquieran; por tanto, el profesor debe de tomar consciencia del nivel de desarrollo del alumno y de su papel en la planificación didáctica.

REFERENCIAS

ABOITES, Hugo (2012), *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia (1982-2010)*, México, UAM.

ARANDA Izguerra, José (2005), "Las relaciones de México con el Fondo Monetario Internacional", *Carta de políticas públicas*, México, UNAM-Facultad de Economía, en: <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/carta/06.html> (consulta: 15 de marzo de 2017).

- ARDOINO, Jacques (2001), “La evaluación desgarrada: entre un balance contable y pleno. Ejercicios de una función crítica plural (multirreferencial)”, en Mario Rueda Beltrán, Frida Díaz-Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO, pp. 19-35.
- Banco Mundial (2018), “¿Quiénes somos?”, en: <http://www.bancomundial.org> (consulta: 23 de noviembre de 2018).
- BRACHO, Teresa (1992), *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial*, México, CIDE.
- CASANOVA, María Antonia (1999), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.
- CORREA, Eugenia (2010), *México, crisis económica y financiera*, México, UNAM, en: olafinanciera.unam.mx (consulta: 7 de diciembre de 2018).
- DALE, Roger (2007), “Specifying Globalization Effects on National Policy: A focus on the mechanisms”, en Stephen J. Ball, Ivor F. Goodson y Meg Maguire (eds.), *Education, Globalisation and New Times*, Nueva York, Routledge, pp. 64-82.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2011), *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*, México, UNAM-IISUE.
- FALABELLA, Alejandra y Luis Felipe de la Vega (2016), “Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, pp. 396-413, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art23.pdf> (consulta: 28 de enero de 2019).
- GARRIDO, Felipe (2014), *Para leer mejor: mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*, México, Paidós.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, Rosa Elsa (2012), “Aspectos clave de las perspectivas teóricas para la evaluación de programas educativos: México”, en Mario Rueda Beltrán (coord.), *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*, México, UNAM-Posgrado en Pedagogía/Díaz de Santos, pp. 17-49.
- HERNÁNDEZ PADILLA, Eduardo y Aldo Bazán Ramírez (2016), “Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales, sobre los resultados de México en Lectura en PISA 2009”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 79-95, en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2743/4038> (consulta: 9 de marzo de 2018).
- INEE (2006), *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*, México, INEE.
- INEE (2009), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Español, matemáticas, biología y formación cívica y ética*, México, INEE.
- INEE (2010), *México en PISA 2009*, México, INEE.
- INEE (2012), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados. EXCALE 09 aplicación 2012. Español, matemáticas, ciencias y formación cívica y ética*, México, INEE.
- INEE (2016), *México en PISA*, México, INEE.
- INEE (2017), *Informe de resultados. PLANEA 2015*, México, INEE.
- JIMÉNEZ PÉREZ, Elena (2014), “Comprensión lectora vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas”, *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 1, pp. 65-74, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470> (consulta: 29 de agosto de 2018).
- LUKAS, José Francisco y Karlos Santiago (2004), *Evaluación educativa*, Madrid, Alianza.
- MALDONADO, Alma. (2000), “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 87, pp. 51-75, en: <https://bit.ly/2Koh3ah> (consulta: 20 de julio de 2018).
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe (s/f), *La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos*, en: http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COL-MEX.pdf (consulta: 13 de abril de 2018).
- McMEEKIN, Robert (2006), “Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables”, *Pensamiento Educativo*, vol. 39, núm. 2, pp. 237-253.
- NORIEGA, Margarita (1998), “Financiamiento de la educación: su historia y su estudio”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Mexicana, tomo II, pp. 358-382.
- PEÓN Zapata, Margarita (2009), “El aprendizaje del español y la expresión escrita”, en Andrés Sánchez Moguel y Edgar Andrade Muñoz (coords.), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*, México, INEE, pp. 51-89.
- PISA (2006), *Preguntas frecuentes*, México, INEE.
- PISA (2008), *PISA en el aula*, México, INEE.
- PLANEA (2018), *Resultados nacionales 2017. Tercero de secundaria. Lenguaje y comunicación y matemáticas*, México, SEP, en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf (consulta: 2 de mayo de 2018).
- REIMERS, Fernando y Connie Chung (2016), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, México, FCE.
- RUEDA, Mario y Edna Luna (2011), “Las valoraciones del desempeño docente en las universidades”, en Mario Rueda (coord.), *¿Evaluar para*

- controlar o para mejorar? Valoraciones del desempeño docente en las universidades, México, UNAM-IISUE, pp. 9-29.
- SÁNCHEZ Cerón, Manuel (2001), "Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm. 4, pp. 55-97.
- STANOVICH, Keith (1986), "Matthew Effects in Reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy", *Reading Research Quarterly*, vol. 21, núm. 4, pp. 360-407, en: <http://eprints.lancs.ac.uk/50136/1/CainOakhill2011JLD.pdf> (consulta: 8 de agosto de 2018).
- SOLÉ, Isabel (2012), "Competencia lectora y aprendizaje", *Revista Ibero-Americana de Educação*, núm. 59, pp. 43-61, en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- VERA Hidalgo, Manuel (2011), "Comprensión lectora y competencias del profesorado", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, vol. 17, núm. 57, pp. 62-68, en: <http://hdl.handle.net/11162/29045> (consulta: 30 de abril de 2018).
- ZAMUDIO, Celia, Celia Díaz Argüero y Enrique Lepe García (2012), *El aprendizaje de los contenidos curriculares de español. Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale 03, 06 y 09)*, México, INEE.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2015), "La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. especial, pp. 35-54.

Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile

Una construcción de sus concepciones sobre la lectura

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ* | RUKMINI BECERRA**
PAULA AGUILAR*** | ANDREA COCIO**** | OMAR DAVISON*****
LILIANA FUENTES*****

Los niveles de lectura en los estudiantes de educación básica en Chile y en la Araucanía son aún deficientes. Asimismo, las prácticas docentes de lectura son poco diversas. El objetivo de la investigación fue analizar las concepciones sobre la lectura de profesores de la región de la Araucanía. El diseño fue descriptivo y cualitativo; los participantes fueron 20 docentes de 18 escuelas públicas de las comunas más pobladas, a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas, analizadas desde la fenomenografía. Se identificó que los docentes presentan concepciones predominantemente reproductivas y epistémicas con énfasis en uno de ambos perfiles, y que esta relación es definida por el propósito de lectura. Los docentes con tendencias más reproductivas manifiestan fines pragmáticos y estrategias apegadas al texto, mientras que los más epistémicos vinculan esta actividad con el placer y su identidad y son más inclusivos.

Reading levels remain deficient among basic education students in Chile and in Araucanía. Likewise, doцент reading practices lacked diversity. The purpose of the study was to analyze how teachers in the Araucanía region conceive of reading. The design was descriptive and qualitative; participants consisted of 20 teachers from 18 public schools located in the most populated communes, to who were applied semi-structured interviews, to which phenomenographic analysis was applied. The study determined that teachers displayed predominantly reproductive and epistemic concepts with emphasis one of either profiles, and that this relationship is defined by the reading's purpose. Teachers with more reproductive tendencies displayed pragmatic and strategic objectives closely bound to the text, while the most epistemic ones link this activity to pleasure and their identity, and were more inclusive.

Palabras clave

Comprensión lectora
Concepciones del profesor
Formación de lectores
Perfil del profesor
Práctica docente
Práctica lectora
Lectura

Keywords

Reading comprehension
Teacher's concepts
Reader development
Professor profile
Teaching practices
Reading practices
Reading

Recepción: 23 de mayo de 2018 | Aceptación: 24 de enero de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>

- * Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Líneas de investigación: lingüística aplicada; análisis del discurso; comprensión lectora; fomento lector; escritura académica; didáctica de la lengua; formación de profesores y prácticas docentes. CE: cerrazuc@uc.cl
- ** Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Líneas de investigación: educación intercultural bilingüe; formación de profesores; infancia y diversidad; lingüística aplicada y revitalización lingüística. CE: rukbecerra@uc.cl
- *** Profesora de la Universidad San Sebastián (Chile). Líneas de investigación: análisis del discurso; lingüística aplicada; enseñanza de la gramática; escritura académica; formación de profesores. CE: paula.aguilar@uss.cl
- **** Profesora de la Universidad Católica de Temuco. Líneas de investigación: enseñanza del inglés como segunda lengua; lingüística aplicada; fonética inglesa; didáctica de la lengua; formación de profesores. CE: acocio@uct.cl
- ***** Profesor de la Universidad San Sebastián (Chile). Líneas de investigación: didáctica de la literatura; enseñanza de la literatura; fomento lector; currículum y formación de profesores. CE: omardavisont@gmail.com
- ***** Profesora de la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: escritura académica; comprensión lectora; aprendizaje; lingüística aplicada; formación de profesores. CE: lilyfuentesm@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

De acuerdo con el Artículo 29 de la Ley General de Educación chilena 20.370, uno de los objetivos de la educación básica es “leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana” (Gobierno de Chile, 2009: 10). Por tanto, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar esta competencia para comunicarse y aprender en todas las disciplinas (Errázuriz, 2014, 2016; Tolchinsky y Simó, 2001), sobre todo si se toman en cuenta los efectos cognitivos beneficiosos de la lectura en la mente de los niños a temprana edad (Cunningham y Stanovich, 1998).

A pesar de que se reconoce la relevancia de la lectura en educación básica, existen importantes deficiencias, tanto en el estudiantado del sistema escolar como en el de pedagogía, lo que se ha corroborado por distintas vías: de acuerdo con la medición internacional PISA 2012 (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), Chile obtuvo 441 puntos en lectura, lo que señala que estamos por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), que es de 496 puntos (OECD, 2014). Esto se agudiza en la región de la Araucanía, lugar en el que se focaliza esta investigación, ya que si bien el puntaje de esta zona en el Sistema de Medición de la Calidad del Aprendizaje (SIMCE) de Lectura de 4° básico en 2015 (265 puntos), ha subido respecto de los años anteriores, continúa siendo más bajo que el promedio nacional (Fuentes, 2009).

La Prueba PISA también confirma la brecha de género en lectura entre alumnos y alumnas, pues estas últimas superan a los

niños de manera significativa, lo que también es reportado por la evidencia internacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a, 2017b; Stutz *et al.*, 2016). Probablemente esto se debe a que esta zona tiene los mayores índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2014) y una realidad intercultural que no ha sido suficientemente abordada (Becerra-Lubies y Mayo, 2015).

El estudiantado de Pedagogía también presenta grandes carencias en esta área. Por ejemplo, en la prueba de Comunicación Escrita de INICIA 2012, que evalúa a los alumnos que egresan de Pedagogía, 59 por ciento logró un nivel adecuado y 41 por ciento no lo alcanzó. Esta brecha se profundiza en la región de la Araucanía, donde 70 por ciento obtuvo un nivel insuficiente (Ministerio de Educación, 2012). Si bien estos resultados registraron un alza en la última evaluación de 2013, no sabemos si esta tendencia se mantendrá en el tiempo. Del mismo modo, Aguilar *et al.* (2016), Errázuriz (2017) y Errázuriz *et al.* (2015) han corroborado que el desempeño en escritura de estudiantes de Pedagogía básica de la Araucanía y Los Ríos es bajo. En efecto, se ha constatado que la cantidad de cursos de Lenguaje en programas de formación inicial docente es insuficiente en relación con la presencia de esta disciplina en el currículo escolar (Sotomayor *et al.*, 2011); es decir que no sólo las pruebas estandarizadas muestran estas falencias, sino que, como señalan Rodríguez *et al.* (2016), los mismos docentes reconocen que requieren aprender más sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

Por último, existen evidencias sobre el efecto que tienen las concepciones y hábitos de lectura del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza y el modelamiento de actitudes

¹ Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (código proyecto: FONIDE FX11619 “Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes”) y por CONICYT FONDECYT REGULAR 1170193 titulado “Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de educación básica en ejercicio y sus estudiantes. ¿Cómo inciden en las prácticas docentes? Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela”. Los autores de este artículo agradecen a los directores y profesorado de las escuelas participantes de la Araucanía, Chile, por su colaboración.

lectoras del alumnado (Benevides y Peterson, 2010; Errázuriz *et al.*, 2018; Morrison *et al.*, 1999; Munita, 2016; Schraw y Bruning, 1999; Villalón *et al.*, 2016), más aún si se considera que las prácticas de enseñanza de la lectura en Chile han demostrado ser poco variadas, más bien reproductivas y de bajo desafío cognitivo (Bustos *et al.*, 2017; Medina *et al.*, 2014), y que los alumnos que muestran actitudes lectoras positivas tienden a ser buenos lectores (Villalón *et al.*, 2016; OECD, 2011, 2014).

De acuerdo con estos antecedentes, el objetivo de la presente investigación es analizar las concepciones de lectura del profesorado en ejercicio de la región de La Araucanía, para construir sus perfiles lectores. Según estimamos, esta información es relevante para avanzar con la observación y contraste de sus prácticas docentes de lectura, como una alternativa que puede contribuir a elevar el nivel de estas competencias en docentes y estudiantes del sistema escolar, y servir de insumo para diseñar futuras propuestas de planes de fomento lector en la escuela a través de modelos inclusivos de mediación lectora (Ministerio de Educación, 2015).

REFERENTES CONCEPTUALES

Concepciones sobre la lectura de estudiantes y docentes

En el marco de las teorías implícitas, las concepciones son constructos del mundo y de pensamiento social que median el conocimiento, dado que son construcciones epistémicas de representación de la realidad que guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales (Hernández, 2008; Makuc, 2011; Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo *et al.*, 1993; Schraw y Bruning, 1999). Estas configuraciones de creencias relativas que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad: 1) son producto de experiencias personales; 2) son más bien inconscientes; 3) influyen en el comportamiento de las personas; y 4) son resistentes al cambio (Pozo *et al.*, 2006).

Respecto de los tipos de concepciones sobre la lectura, existen varias tipologías con distintas terminologías, pero éstas aluden a lo mismo, por ejemplo: de transmisión o transacción (Hernández, 2008; Ruiz, 2009; Schraw y Bruning, 1999) y reproductivas o epistémicas (Lordán *et al.*, 2015). Las predominantemente reproductivas son propias de lectores novatos y se caracterizan por reproducir el conocimiento sin poner en diálogo distintas posturas; se centran en el conocimiento y en la mecánica lectora, y obvian la situación comunicativa, la finalidad, el género y la comunidad. Por su parte, las tipologías ubicadas en la tendencia epistémica son propias de lectores experimentados y activos que se caracterizan por planificar su lectura y construir el conocimiento procesualmente; ponen en diálogo diversas voces, problematizan las posturas investigadas y median su comprensión a través de la escritura, para así construir puntos de vista originales a partir de la lectura. Además, toman en cuenta los distintos factores que intervienen, como el entorno, el propósito, las propiedades del género y la comunidad. Por ende, la conciben como una actividad social (Hernández, 2005) en la cual intervienen mecanismos metacognitivos.

De acuerdo con algunas investigaciones sobre las concepciones sobre lectura y escritura que poseen estudiantes y profesores, Mateos *et al.* (2006) concluyeron que las tareas de lectura y escritura que más se ejecutan en la educación secundaria tienen una baja complejidad, debido a que enfrentan al alumno con una sola voz o postura. Asimismo, Errázuriz (2016; 2017) constató que las teorías implícitas sobre escritura del estudiantado de Pedagogía básica de la Araucanía y Los Ríos son cercanas a las reproductivas, que no están alejadas de aquéllas que sostienen los docentes y formadores, y que inciden en la calidad de la escritura. Makuc (2008), por su parte, descubrió que en un grupo de profesores chilenos predominaban dos tipos de concepciones de lectura: lineales e interactivas; y que éstas no mostraban teorías implícitas transaccionales

o más profundas, por lo que concluyó que los docentes adaptan sus concepciones según el contexto, es decir, si corresponden a la enseñanza o a lecturas personales. Otras investigaciones (Granado, 2014; Munita, 2013, 2014) descubrieron que existen diferencias entre las creencias y los hábitos de los lectores *débiles* y *fuertes*, pues si los primeros se caracterizan por su función informativa y por una estrecha relación con el contexto escolar, los segundos consideran la lectura como una actividad compleja de construcción personal de sentidos y de confirmación de identidad.

En relación con el perfil lector del profesorado, Granado (2014) señala que, en general, son lectores poco frecuentes e inmaduros, que no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, acuden poco a las bibliotecas y hacen un uso instrumental de esta actividad. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Daisey (2009), Morrison *et al.* (1999) y Sulentic *et al.* (2006), quienes comprobaron que el profesorado que disfruta de la lectura en su vida puede proyectar y recrear estas experiencias con sus estudiantes en el aula y que la mayoría no invierte tiempo en la lectura personal; además, la relevancia de esta actividad se asocia a la evocación y el disfrute lector (Chartier, 2004), pese a reconocer su importancia para la labor docente.

A partir de lo anterior se concluye que las concepciones median la interacción que los lectores tienen con sus procesos de lectura, de manera que incrementan o limitan los niveles de desempeño y motivación; es por ello que resulta fundamental conocerlas para comprender de qué modo es posible lograr el cambio conceptual (Martín y Cervi, 2006) y, así, elevar estas habilidades en el profesorado y en su estudiantado.

MÉTODO

Selección de los participantes

Para abordar el propósito de este estudio se realizó una investigación cualitativa (Me-

rriam y Tisdell, 2009) en escuelas públicas de la región de La Araucanía, Chile. Se seleccionaron 20 docentes que presentaban concepciones sobre la lectura predominantemente epistémicas o reproductivas, mismas que fueron identificadas a través de la aplicación previa —en una fase anterior de la investigación— de una adaptación validada del “Cuestionario de creencias de lectura” (Lordán *et al.*, 2015) a docentes de 4° a 6° grado de una muestra representativa de 18 escuelas públicas de las cuatro comunas más pobladas de la Araucanía (Temuco, Villarrica, Angol y Pucón), correspondientes a 50 por ciento del universo (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013) y escogidas aleatoriamente. De este modo, se seleccionaron 10 profesores correspondientes a perfiles predominantemente epistémicos y 10 a los más reproductivos. Al momento del estudio los participantes tenían un promedio de 17.8 años de experiencia en el aula; sólo 7 de ellos no contaba con estudios de posgrado y 2 eran miembros de un pueblo originario; 15 eran de género femenino (F) y 5 de género masculino (M). Estos datos se especifican en el Cuadro 1.

Instrumento de recolección de datos

A cada uno de los participantes se le aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad formulada a partir del instrumento ya mencionado. Ésta fue calibrada por los cinco investigadores del equipo y validada por tres jueces expertos. Las preguntas que orientaron la entrevista semiestructurada fueron las siguientes: 1) ¿le gusta leer?, ¿por qué?, ¿en qué situaciones? 2) ¿Qué estrategias o métodos utiliza para leer un texto? 3) ¿Para qué cree que sirve la lectura en la vida cotidiana y en la escuela? 4) ¿En qué cursos y/o asignatura(s) desarrolla prácticas de lectura?, ¿por qué? 5) ¿Cómo evalúa las lecturas de sus estudiantes? 6) ¿Qué importancia le asigna a la lectura en su disciplina? 7) ¿Cree que la lectura debe ser fomentada en todas las disciplinas?, ¿por qué?

Las entrevistas se efectuaron en un lugar elegido por los participantes para asegurar su

Cuadro 1. Características de los docentes predominantemente reproductivos y epistémicos

Nombre	Género	Experiencia (años de servicio)	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Perfil predominante	Título	Posgrado
Nadia	F	9	sí	Temuco	Reproductivo	Pedagogía en educación básica (PEB, primaria)	Sí
Ester	F	5	no	Villarrica	Reproductivo	PEB	No
Renato	M	7	no	Angol	Reproductivo	PEB	Sí
Yéssica	F	N/C (no contestó)	no	Angol	Reproductivo	PEB	No
Juana	F	N/C	no	Angol	Reproductivo	PEB	Sí
Maritza	F	10	no	Temuco	Reproductivo	PEB	Sí
Tania	F	28	no	Angol	Reproductivo	PEB	Sí
Pamela	F	16	no	Villarrica	Reproductivo	Licenciado en Educación	Sí
Alexis	M	N/C	no	Villarrica	Reproductivo	PEB	N/C
Deborah	F	6	no	Temuco	Reproductivo	PEB	Sí
Juan	M	N/C	no	Villarrica	Epistémico	Profesor de Ciencias	Sí
Magdalena	F	25	no	Villarrica	Epistémico	PEB	Sí
Miriam	F	20	no	Villarrica	Epistémico	PEB	No
Joaquín	M	N/C	no	Villarrica	Epistémico	Profesor	No
Isidora	F	24	no	Villarrica	Epistémico	PEB	Sí
Javiera	F	36	no	Villarrica	Epistémico	PEB	Sí
Andrés	M	5	no	Villarrica	Epistémico	Licenciado en Educación	No
Monserrat	F	20	sí	Pucón	Epistémico	PEB	Sí
Mariela	F	36	no	Pucón	Epistémico	PEB	Sí
Josefina	F	20	no	Villarrica	Epistémico	PEB	No

Fuente: elaboración propia.

comodidad y confianza; tuvieron una duración aproximada de una hora; fueron grabadas y luego transcritas. Todos los docentes firmaron voluntariamente un consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética UC, que les aseguró la confidencialidad de sus datos.

Procedimientos de análisis

El proceso de codificación cualitativa se realizó desde el paradigma *fenomenográfico* (González-Ugalde, 2014), mediante la plataforma Dedoose. Se eligió este método debido

a su pertinencia para estudiar las diferentes formas de experimentar un fenómeno por parte de los docentes, especialmente de experiencias de enseñanza y aprendizaje. Además, se caracteriza por un levantamiento riguroso de la información, análisis y presentación de resultados; de hecho, ha sido un método muy utilizado en el análisis de concepciones, creencias y representaciones en educación (González-Ugalde, 2014; Marton y Säljö, 1976). De este modo, luego del análisis de la transcripción de las entrevistas por parte de todos los

investigadores del equipo se llevó a cabo una codificación inicial para consensuar y validar los primeros códigos. Posteriormente, tras un segundo análisis por parte del equipo investigador, se efectuó una codificación central para definir los códigos definitivos, con el objetivo de pasar a la fase de interpretación de los datos

y codificación final. Además, durante los diferentes procesos de codificación se escribieron memos analíticos que fueron considerados en la interpretación de resultados. A partir de la primera fase del análisis se fijaron los códigos y subcódigos que se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Códigos y subcódigos del proceso de codificación cualitativa

Códigos	Subcódigos
Gusto por la lectura	Placer por la lectura / situaciones / frecuencia de lectura / autoconcepto
Estrategias de lectura	Estrategias activas / mediación de la escritura en la lectura
Beneficios en la escuela	
Beneficios en la cotidianidad	
Asignatura	Transversalidad / herramienta de aprendizaje en las disciplinas
Estrategias de enseñanza de la lectura	Prácticas generales / prácticas institucionales / mediación
Importancia de la lectura	Transversalidad con otras disciplinas / herramienta de aprendizaje / beneficios de la lectura / razones para fomentar la lectura en las disciplinas

Fuente: elaboración propia.

Después del segundo análisis de codificación cualitativa, se relacionaron y fusionaron algunos códigos y, finalmente, los definitivos se agruparon y asociaron en los apartados que se presentan a continuación, en los resultados.

RESULTADOS

El profesor como lector

El gusto y placer por la lectura

En relación con los códigos gusto por la lectura y placer por la lectura, todos los profesores entrevistados indican que tienen inclinaciones lectoras y que cuentan con espacios de lectura. No obstante, al profundizar en esta idea describen situaciones lectoras de diversas características que podrían agruparse en tres tendencias que, si bien no se invalidan entre sí, probablemente están determinadas por las condiciones materiales, contextuales e institucionales de los docentes (Rockwell, 1992). En primer lugar están aquellas ligadas a una

visión utilitaria de la lectura, es decir, a una lectura profesional, en términos de Chartier (2004), en la medida que declaran leer, fundamentalmente, por la necesidad de preparar clases. Esto conecta el proceso lector con la profesión docente, como ilustran los siguientes fragmentos discursivos:²

Leo por el trabajo también, tengo que estar informada, tengo que prepararme para mis clases. En todos esos contextos yo tengo que estar leyendo. De hecho, yo creo que lo hago todo el día, y de todos los elementos que yo tenga incluyendo el teléfono (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017).

Eh... no sé, ponte tú las clases, busco información sobre... en Internet para preparar clases. Todo lo relacionado con mi trabajo, no hay ninguna lectura que sea por una necesidad personal, así como retroalimentación (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017).

² Los nombres de los participantes entrevistados y sus escuelas corresponden a pseudónimos, para mantener sus identidades en el anonimato.

En segundo término, se observan algunos casos en los que la lectura es concebida como un recurso cuyo hábito permitiría mejorar la ortografía, incrementar el vocabulario y mantenerse informado:

Me gusta leer porque considero que el cerebro es quien ordena las ideas y uno enriquece vocabulario (Nadia, escuela 1, Temuco, 2017).

Leo por un tema de desarrollo, insisto, informativo o sea todas las áreas. El área de salud, en el área de conocimiento, en el área filosofía, teoría, las artísticas (Joaquín, escuela 14, Villarrica, 2017).

Por último, la tercera tendencia evidencia la idea de percibir la lectura como un hábito que otorga bienestar y placer en sí mismo:

Si es lectura por placer, bueno, a mí me encanta la ciencia ficción, por ejemplo. Entonces, los libros de ciencia ficción, es como que uno se inserta y ya uno vuela (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

Sí, me gusta muchísimo leer, me gusta leer por entretenimiento, por placer primero, así empecé (Mariela, escuela 15, Pucón, 2017).

Por otra parte, del total de entrevistados, seis declaran disfrutar cada día de la lectura del periódico; según señalan, esto les permite estar informados y preparados para sus clases. Destaca aquí el hecho de que cuatro de estos docentes poseen un perfil lector predominantemente epistémico, y dos de ellos una inclinación reproductiva:

Sí, me gusta leer en la mañana cuando me levanto y tomo el desayuno, ahí me gusta leer las noticias, me gusta leer algún texto, o un libro, o una novela (Mariela, escuela 15, Pucón, 2017).

También me gusta mucho leer noticias... leer alguna información sobre algunos asuntos universales también, o sea no me encasillo como en un solo tema (Isidora, escuela 14, Villarrica, 2017).

Me gusta leer mucho en la noche. Y en la mañana igual, pero en la mañana me gusta más textos informativos, leo mucho las noticias (Deborah, escuela 9, Temuco, 2017).

Como se dijo anteriormente, todos los docentes mencionan de forma explícita que tienen gusto por la lectura; sin embargo, a lo largo de la entrevista tres profesores expresaron una escasa inclinación por ella, percepciones que son consecuentes con su perfil lector de tendencia reproductiva:

Sí... así mucho como leer no (Alexis, escuela 8, Villarrica, 2017).

...entonces por ende la lectura para, para mí es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017).

Pero no me encanta (Nadia, escuela 1, Temuco, 2017).

Autoconcepto como lector

Sobre el autoconcepto que los profesores declaran tener como lectores, un grupo de ellos estima que, como resultado de sus lecturas, pueden considerarse participantes activos de situaciones comunicativas coloquiales, pues gracias a lo leído aportan información y datos en las conversaciones, además de estar informados de nuevos tópicos. Estos antecedentes permiten constatar que la lectura es considerada como una herramienta que promueve situaciones de interacción social y que, a su vez, es parte de sus rutinas diarias:

Un espacio de repente de, de conversar de un libro. Todo en la vida de uno, por lo menos la mía, está como en esa, en esa dimensión con la lectura (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

En todos esos contextos yo tengo que estar leyendo. De hecho, yo creo que lo hago todo el día, y de todos los elementos que yo tenga, incluyendo el teléfono (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017).

En algunos casos, se autodefinen como lectores desde pequeños, por tradiciones e influencias familiares:

Claro, porque... bueno para mí desde pequeño, no es ahora, ¿eh? El gusto de la lectura nace desde pequeño, ¿cierto? Siempre amante de los libros y porque abre un mundo de conocimiento (Andrés, escuela 2, Villarrica, 2017).

Me gusta leer en todo tipo de situaciones. Si estoy nerviosa trato de leer, si estoy relajada trato de leer, pero es más bien un hábito heredado de mis papás (Juana, escuela 4, Angol, 2017).

Descubrí la lectura siendo muy niña (Miriam, escuela 14, Villarrica, 2017).

La gran mayoría usa Internet como una herramienta para buscar lecturas. Algunos de ellos, por ejemplo, son lectores que siguen con atención los libros que se publican, aun cuando también releen aquéllos que les han parecido interesantes: “hay libros que yo he leído muchas veces porque cada vez encuentro algo distinto” (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017). Dos de ellos se definen como “lectores a la antigua”, pues prefieren leer en papel:

Yo que soy profesora antigua, yo hacía el dictado, hacía la caligrafía cuadriculada, hacía la redacción al desarrollo y esas cosas se perdieron, eso, eso es lo peor que encuentro yo que se ha perdido (Tania, escuela 7, Angol, 2017).

Yo prefiero leer, por ejemplo, y a mí me gusta leerle el papel. No me gusta leer del computador, me gusta el papel, yo soy a la antigua (Miriam, escuela 14, Villarrica, 2017).

Incluso, hay algunos docentes de concepciones más epistémicas que identifican la lectura como una actividad inherente a ellos mismos de un modo ontológico, pues es parte de su ser. Es decir, la lectura constituye parte de su identidad como lectores y docentes, pero también como individuos: “no puedo dejar de hacerlo porque es parte de mi ser. Entonces no, no me imagino otra forma” (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017). Por el contrario, hay otro grupo de docentes de tendencia reproductiva que se reconoce como lectores menos eficaces y, en ciertos casos, atribuyen dicha carencia a problemas de aprendizaje en la infancia:

Yo creo que... tuve problemas de aprendizaje cuando chica. Entonces eso para mí, eh... no sé *poh*, leer la falta de ortografía, mi falta de ortografía... me ayuda a mejorarla (Ester, escuela 2, Villarrica, 2017).

Yo soy profesora de matemáticas entonces, por ende, la lectura, para mí, es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación, yo leo por el hecho de que sé que necesito leer. Es más, el año pasado... frente a una evaluación que tenemos los colegios municipales, la evaluación docente, eh... sentí que mi falta de lectura constante (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017).

El profesor y su práctica en la escuela

Transversalidad de la lectura

En general existe la percepción de los docentes de que la lectura constituye una base fundamental en cualquier ámbito del conocimiento y que, por lo tanto, debe ser trabajada de manera transversal, es decir, consideran que su práctica no está circunscrita a la asignatura de

Lengua, así como tampoco al desarrollo de habilidades propias del ámbito lingüístico, sino que se entiende que es una herramienta basal para acceder al conocimiento de cualquier área disciplinar: “como lo dije al comienzo, la lectura es la base de todo. Si yo no leo, ni entiendo lo que leo, a algún alumno le va a ir mal en todo. En todo, en todo porque la lectura es transversal” (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017). Además, se reconoce que el desarrollo de otras habilidades, inclusive algunas asociadas a otras asignaturas, implica haber logrado primero el desarrollo de la habilidad lectora:

La lectura la necesitas para comprender un problema matemático, para hacer un experimento en ciencias, para hacer una línea de tiempo en historia, o sea es, es la base de todo. Es leer y no leer como papagayo, sino leer comprendiendo lo que se lee (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017).

En concordancia con lo anterior, se plantea que el desarrollo y promoción de la lectura comprensiva es una labor que concierne a todo el profesorado. En efecto, resulta interesante constatar que los docentes de áreas distintas a Lenguaje asumen la transversalidad de la lectura mediante la incorporación de prácticas de lectura que, por lo general, están asociadas a las clases de Lengua:

En séptimo un niño me dijo: “tía, pero usted escogió un libro de policía, que, que había que investigar, que el policía investigaba”. “Obvio que sí”, le dije yo. “Tú con ese libro si tú lo lees estás desarrollando tu pensamiento lógico, y eso a mí me sirve, y a ti te sirve para las matemáticas”. Y queda como [expresando perplejidad] (Isidora, escuela 14, Villarrica, 2017).

Nos parece interesante destacar que el profesorado que declara prácticas predominantemente epistémicas considera que la lectura es transversal a todas las asignaturas; no ocurre lo mismo con aquéllos de inclinación

más reproductiva, puesto que identificamos algunos que la consideran transversal, y otros que no. En ese sentido, si para los sujetos de este último perfil es difícil ilustrar sus prácticas de lectura con algunos ejemplos, para los más epistémicos esta situación no es un problema. Al respecto, Andrés comentó:

Por ejemplo, si un niño está leyendo un mapa y lee Luxemburgo y le llama la atención que hay un punto tan chico en Europa llamado Luxemburgo, ya de ahí nace la base del conocimiento. “¿Quiere saber lo que es Luxemburgo?, yo no se lo voy a decir. Vaya busque un libro y léela, lea, métase a Internet y usted me cuenta qué es Luxemburgo” (Andrés, escuela 2, Villarrica, 2017).

En suma, observamos que, en general, los profesores entrevistados consideran la lectura como una práctica transversal que debiese ser promovida por los docentes de todas las disciplinas; sin embargo, parece significativo que los dos profesores que no consideran que la práctica de la lectura sea transversal presentan concepciones predominantemente reproductivas.

Prácticas de enseñanza de la lectura

En relación con las prácticas de enseñanza de la lectura declaradas por el profesorado entrevistado, es posible reconocer tres tendencias: la primera de ellas se refiere a los docentes que señalan no aplicar prácticas o estrategias de enseñanza de la lectura por no contar con el tiempo suficiente para ello:

La verdad, no. La verdad, no, no. El tiempo es muy acotado, o sea hay cursos en que tengo 45 minutos de clases. Y bueno... hay cursos en que tengo una hora y media. La mayoría de las veces no. Casi nunca practico, mira no lo había pensado [sonido negación]. Lo que más es conocer los sonidos, o sea... (Joaquín, escuela 14, Villarrica, 2017).

Los docentes de este grupo se caracterizan por privilegiar la enseñanza del contenido de sus disciplinas, por lo que afirman que no cuentan con tiempo para desarrollar la lectura. Resulta interesante que hay docentes con inclinación epistémica en esta tendencia; aunque esto podría parecer contradictorio, no lo es, pues ellos mantienen y manifiestan esta concepción en sus propias prácticas de lectura, pero no las transfieren a sus prácticas docentes. En efecto, en este grupo de profesores persiste la creencia de que la lectura es una habilidad que debe enseñarse únicamente en el área de Lengua.

La segunda tendencia privilegia la enseñanza de estrategias específicas de lectura en el aula, para así favorecer la comprensión lectora y el rendimiento. En específico, entre las estrategias que estos docentes declaran aplicar destacan las siguientes: subrayar, tomar notas al margen, cuestionar el texto y al autor, identificar la idea central, reconocer la secuencia de acciones, inferir el vocabulario por contexto, formular preguntas explícitas e implícitas, elaborar organizadores gráficos y observar la silueta y los títulos del texto, como comenta Juana:

Ahora en cuanto a la estrategia, aplicamos de todo, desde subrayado, notas al margen, cuestionar el texto, ¿de quién se habla?, ¿qué se dice?, ¿cuál es la idea principal?, ¿cuáles son las ideas secundarias? Eh... o tomar un solo párrafo y trabajar en base a ese párrafo. Vocabulario en contextos, vocabulario... organigramas... jerarquización de acciones. Hemos hecho... hacemos como varias cosas (Juana, escuela 4, Angol, 2017).

Dentro de estas estrategias es posible identificar algunas más comunes y cercanas a las reproductivas, como: subrayar, identificar la idea central, reconocer la secuencia de acciones, inferir el vocabulario por contexto y formular preguntas explícitas; y otras que son más complejas y de transformación del conocimiento

como: cuestionar el texto y al autor, formular preguntas implícitas, elaborar organizadores gráficos y observar la silueta textual.

La tercera tendencia se refiere a actividades más amplias que se aplican en la sala de clases y fuera de ella, y que de cierto modo trascienden las estrategias específicas. Algunas de ellas tienen como fin el desarrollo de la comprensión lectora, del lenguaje y el aprendizaje en la disciplina dentro del aula:

Bueno... en historia hacemos tantas cosas. En historia los chicos leen, resumen, hacen Power [Power Point], lo presentan, investigan. La materia una vez que ha sido entendida, la presentan en maquetas. Yo vinculo el teatro directamente con historia. Si estamos pasando la colonia, se dramatiza; si... (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017).

En este grupo también podemos observar que las actividades expresadas se realizan en distintas disciplinas y no sólo en el área de Lengua, como manifiesta Juan:

Eh... artículos de algunos, de algunos científicos, digamos, precursores. Que lean, que lean, un par de preguntas abajo y yo siempre les pido: “¿cuál es la idea central del texto?”. Básicamente que tengan la capacidad de sintetizar, de poder resumir de decir: “el autor quiso expresar esto” (Juan, escuela 10, Villarrica, 2017).

En esta tendencia resulta interesante constatar que algunas de las actividades declaradas también tienen como propósito incrementar las actitudes positivas hacia la lectura e, incluso, fomentar esta actividad. En ese sentido, son prácticas que desarrollan la motivación, la mediación lectora y el seguimiento del proceso lector, bajo un eje que tiende a la construcción de sujetos lectores. Al respecto, Andrés señala:

En un principio les tiene que entrar la lectura, según yo, en algo que a ellos les impacte, que les

llame la atención. Si les hablo quizás de la caída de las torres gemelas, un libro, a los chicos no les va a llamar la atención. Pero si les hablo de cíclopes y si les hablo de pegasos; si les hablo de dioses que existieron alguna vez, a ellos les va a interesar. Entonces yo tengo que leer lo que a ellos les puede interesar para... y hoy en día... a mí ¿qué es lo que me ha hecho? Lo he leído 3, 4, 5, 6, 7 veces, la *Iliada*... 8 veces, 9, no sé cuántas. Pero cada vez que... encuentro algo nuevo (Andrés, escuela 2, Villarrica, 2017).

Propiciar vínculos con la biblioteca, coordinarse entre departamentos, indagar las preferencias lectoras del estudiantado e incluir a sus familias, son alternativas que los profesores entrevistados evalúan como necesarias para compartir lineamientos comunes y, de ese modo, movilizar a toda la escuela en el objetivo de configurar una comunidad de lectores.

Siento que hay personas, estudiantes, que a veces uno, no sé, a veces uno los ve muy desmotivados y llega justo el libro para él. Y como que dice: “¿sabe qué?, ¿habrá otro que a lo mejor tenga éste?”, y va buscando. O sea yo siento que para todos los... las personas hay un libro especial. Y yo ya en el transcurso ya... de 20 años de experiencia, siento que cada persona cuando descubre la verdad, su historia dentro de un texto, ya como que ha empezado a ver la realidad de otra manera (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

Así lo confirma Monserrat:

Porque yo creo que podría ser la lectura como una enfermedad, que se pudiera ir contagiando, yo creo en eso, yo he cambiado a muchas personas leyendo. He sacado niños de la tristeza recomendándoles libros alegres, no sé... hay tanto que hacer ahí, por eso me gusta (escuela 15, Pucón, 2017).

Incluso, hay algunos docentes que aseveran que ellos deben ser modelos de lectura para crear hábitos en el alumnado:

En la escuela, yo pienso que nosotros como profesores somos modelos, entonces, si los niños ven que uno lee o les comenta, porque yo hago clases de Lenguaje. Entonces yo les comento lo que yo estoy leyendo, o leí en tal libro... Yo pienso que uno va transmitiendo, aunque sin quererlo muchas veces, va transmitiendo y va a la vez modelando para que los niños también, desarrollarles el gusto por la lectura a ellos. Yo por eso pienso que es importante que lean en la escuela, yo pienso que el niño debiera formarse hábitos de estudio. Nosotros los estamos haciendo buenos o malos lectores (Javiera, escuela 2, Villarrica, 2017).

En este grupo de docentes es interesante el caso de Josefina, cuyo perfil es más epistémico, dado que, si bien concuerda con los puntos anteriormente señalados, se autodescribe como una mediadora de la lectura: “pero en la escuela yo ahí ya me convierto en mediadora, en cómo acercar a los niños a los libros” (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017). En efecto, en su trabajo como docente Josefina promueve el fomento de la lectura, pero a diferencia de otros entrevistados, ella asume que la mediación lectora es una actividad que puede desplegarse más allá del aula, pues, según señala, en todo momento es posible recomendar o comentar un libro:

Mis niños ya en séptimo por ejemplo ya saben que... tenemos las horas en la tarde, después de... la una y media entonces es un espacio donde ellos esperan que yo llegue recomendando un libro de biblioteca de aula, o yo llevo un texto de acá. Y ellos esperan eso, es como sistemático (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

En este sentido, es posible advertir que Josefina presenta un perfil lector específico y de enseñanza más profundo que concuerda con lo señalado anteriormente.

Uno de los factores clave que ha impactado el trabajo de Josefina es el compromiso de este establecimiento escolar, a través de un proyecto de fomento lector liderado por una fundación. De hecho, ella afirma que es necesario socializar la lectura afuera y adentro de la sala de clases; dar espacios para discutir, reflexionar y comentar las lecturas. El docente debe involucrarse en el fomento lector y los procesos de lectura debido a que hay libros complejos, que necesitan más acompañamiento. Asimismo, el nivel de compromiso de esta profesora con la lectura es tan elevado que asegura que el maestro debe ser muy disciplinado para fomentar la lectura sistemáticamente y buscar textos para su estudiantado adecuados a cada contexto, además de abrir espacios para la mediación lectora: “Hay que ser muy disciplinado en este trabajo de poder estar siempre estimulando a los niños con la lectura” (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

En resumen, de acuerdo con las declaraciones recabadas, se identificaron docentes cuyas prácticas de enseñanza de la lectura son bastante limitadas, otros que aplican estrategias específicas y, por último, un grupo que lleva a cabo actividades más amplias. Este último grupo es particularmente interesante, debido a que se caracteriza por su compromiso con el desarrollo de la lectura y su disfrute en todas las disciplinas, en espacios que no se reducen al aula. Además, se presentan como lectores que llevan a cabo esta actividad por placer y aprendizaje, y que también pueden transferirla y modelarla. De este modo, se reconocen como lectores con un perfil predominantemente epistémico y, en general, son apoyados por la gestión de su institución a través de planes de fomento lector.

La institución: un marco para la práctica Prácticas de lectura institucionales

Con respecto a las prácticas institucionales de enseñanza de la lectura, se presentan dos tendencias: la primera se refiere a prácticas más tradicionales y comunes asociadas al desempeño, a las clases de Lengua y desarticuladas de las otras disciplinas y de la biblioteca:

Les daba lista a los apoderados de algunos libritos, y ellos ahí a veces estaban en el colegio, ellos se preocupaban de ir a buscarlo, de fotocopiarlo y... el que podía lo compraba. Entonces... y ahí después preparábamos una prueba para esos libritos (Yessica, escuela 3, Angol, 2017).

Estos docentes se caracterizan porque sus evaluaciones tienen un marcado énfasis en encontrar los errores que cometen los estudiantes, corregir y repetir. Además, en sus respuestas no se manifiestan menciones a la comprensión lectora. Tania señala al respecto: “ponte... ya me escribieron bien, listo. No lo escribieron bien, borrémoslo, hagámoslo de nuevo. Pero yo me daba el trabajo” (Tania, escuela 7, Angol, 2017). En la misma línea, Renato indica que para él es importante corregir la equivocación en el momento (Renato, escuela 3, Angol, 2017).

No obstante, algunos docentes de ambas tendencias reconocen que parte de estas prácticas, como la lectura silenciosa sostenida, no ha sido efectiva, como asevera Magdalena:

Sí, porque estábamos viendo que los niños de repente de 4° a 5° es muy grande el cambio. Llegan muchas veces sin leer, entonces hay que tomarlos firme... antes era como una lectura silenciosa, y esa lectura silenciosa no funcionó. Porque no todos leen... (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017).

En relación con la segunda tendencia, corresponde a las prácticas que visualizan el fomento lector como uno de sus principales objetivos, y no sólo el desempeño, por lo que trascienden el área de Lengua y el espacio de las clases y se coordinan con la biblioteca. Estas alineaciones institucionales ponen el foco en el placer por la lectura, en la indagación de las preferencias lectoras de los estudiantes, en la calidad de los libros de literatura infantil y juvenil y en que la evaluación de las lecturas sea más significativa y motivante:

Se han hecho cuentacuentos con los profesores vestidos. Especialmente para los chiquititos y se han hecho, eh... olimpiadas, olimpiadas literarias... de comprensión lectora. Entonces ahí participan los niños por grupos, se les hacen preguntas y ahí están felices (Mariela, escuela 15, Pucón, 2017).

De esta forma, gran parte de estos docentes coincide en la necesidad de introducir cambios en el sistema institucional de evaluación de la lectura que perciben como “limitante” y “agobiante”. En efecto, si por una parte cuestionan las formas más tradicionales de evaluar la lectura —como las pruebas escritas u orales—, por la otra señalan con tono positivo “que hay mil formas de evaluar” y que “todo es posible”. Las siguientes citas ilustran parte importante de sus críticas:

El método de antes era: “lee un libro”, o “ándate a la pieza y lee tu libro”. No, ahora es al revés y yo creo que nos ha resultado bastante bien, porque los métodos fueron modificados, específicamente los métodos de evaluación o los métodos de proceso, los deja... Lo dejamos menos asfixiantes y ahí provocamos que al estudiante le guste y no se vea sentenciado a leer (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017).

A partir de estas declaraciones es posible constatar que las prácticas declaradas enfocadas en el fomento lector se llevan a cabo en

escuelas que tienen proyectos de mejoramiento escolar donde la lectura es uno de los focos relevantes. En consecuencia, la mayoría de los docentes de todas las áreas está involucrada, pues algunos de ellos han sido capacitados y efectúan actividades a nivel de todo el establecimiento para elevar el placer por la lectura, y no sólo el rendimiento. Podemos constatar que el fomento de la lectura no es tanto el producto de la labor del profesorado en su clase, sino también de la gestión y el proyecto a nivel de escuela.

CONCLUSIONES

Según las declaraciones del profesorado entrevistado, si bien todos valoran la relevancia de la lectura, sólo en algunos de ellos el placer lector se presenta ligado al propósito; por ejemplo, quienes señalan leer por estudios, trabajo o razones funcionales, en general, expresan no disfrutar especialmente de la lectura: “entonces, por ende, la lectura para mí es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación” (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017); “pero no me encanta” (Nadia, escuela 1, Temuco, 2017). De hecho, los resultados del “Cuestionario de creencias de lectura”, aplicado a una muestra más amplia de docentes ($n=338$), apoyan estas afirmaciones. Los resultados de la aplicación del cuestionario a los participantes de la presente investigación confirman correlacionalmente que quienes presentan concepciones predominantemente reproductivas muestran menos gusto por la lectura que sus pares con tendencias de lectura más epistémica (Errázuriz *et al.*, 2018). Lo anterior se relaciona con el autoconcepto que los profesores construyen de sí mismos en su discurso como lectores, pues éste se conforma a partir de la función que cada uno le asigna a la lectura y de sus experiencias fundacionales, por ejemplo, para tener más conocimiento del mundo y compartirlo; y se cristaliza a partir de las experiencias y prácticas familiares y escolares.

No obstante, también se presenta un auto-concepto más particular que identifica la lectura con el propio ser de los individuos, pues ésta formaría parte de su identidad como personas y se vincularía con el goce por la lectura durante toda la vida. Es este autoconcepto lector que manifiestan algunos docentes, la fuente cuya motivación los estimula a modelar la lectura de su estudiantado (Bandura, 1997; Vetter, 2010) y, de esta manera, según sus declaraciones, mediar el proceso lector y fomentarlo; es por ello que la identidad lectora podría ser la base para la construcción de la identidad del mediador.

Una de las regularidades encontradas en las distintas categorías y perfiles lectores, que guía la manera de concebir la lectura en la vida personal y en la escuela, en los discursos de los participantes, es el propósito: quienes consideran la lectura como una práctica funcional señalan no disfrutarla y reconocen beneficios más acotados e instrumentales en la enseñanza; mientras que quienes representan discursivamente la lectura como una práctica ligada al placer y a variados ámbitos de la vida, la disfrutan e identifican múltiples beneficios ligados a la identidad, a las interacciones y prácticas sociales, a la vida, al aprendizaje y al pensamiento. Incluso consideran que tiene cualidades terapéuticas. Lo anterior es coherente con los hallazgos de Granado (2014) y Munita (2013; 2014) respecto de los profesores que son lectores predominantemente débiles, los cuales se caracterizan por la función informativa de sus prácticas lectoras con trayectorias discontinuas, sus precarios intertextos y su estrecha relación con el contexto escolar, mientras que aquéllos predominantemente fuertes consideran la lectura como una tarea compleja de construcción personal de significados y de reforzamiento de identidad.

En efecto, de acuerdo con las aseveraciones de los docentes, las prácticas de enseñanza y de evaluación también se ven impactadas por el propósito de lectura, debido a que quienes la conciben como parte de una asignatura

o de habilidades específicas que sirven para ciertos fines, no la trabajan en su asignatura o simplemente aplican estrategias concretas con objetivos instrumentales. En contraste, aquellos que la consideran parte inherente de ellos mismos, de sus vidas, de su labor docente y del disfrute, no sólo expresan aplicar actividades más amplias ligadas al aprendizaje, la comprensión lectora y el desarrollo de la lengua, sino que también la integran a iniciativas de fomento lector e, incluso, de mediación lectora. Además, estos docentes se identifican como modelos de lectura para los estudiantes y son responsables de su desempeño, motivación y trayectorias lectoras, como lo constataron también Daisey (2009), Granado (2014), Morrison *et al.* (1999) y Sulentic *et al.* (2006), pues —según sus estudios— los maestros que disfrutan de la lectura en su vida pueden proyectar y desplegar estas experiencias con sus estudiantes. Asimismo, como las prácticas de lectura de los estudiantes en la escuela se construyen en comunidad, es idealmente el profesor quien, como lector experto, transfiere progresivamente su experiencia y el control al lector en formación (Bustos *et al.*, 2017) y, por ello, es quien media los textos y crea un espacio de referencias compartidas (Chartier y Hébrard, 2000). Sin embargo, según Rockwell (2001), en ocasiones hay prácticas de lectura escolar que distancian a los alumnos del mundo escrito y que, incluso, lo excluyen, al no vincular estas actividades con su experiencia y no conferirles sentido para ellos; esto pasa especialmente en contextos desfavorecidos, pues

...existe una distribución inequitativa de nuevos profesores en el sistema escolar [en Chile], en la medida en que quienes supuestamente son mejores profesores por haber sido formados en instituciones más selectivas, no enseñan en los establecimientos escolares que más necesitarían de ellos (Ávalos, 2014: 12).

En este sentido, los docentes con un predominio epistémico que reconocen leer por

placer y tener prácticas de fomento lector, critican el *statu quo* y desean transformar la realidad de la escuela (“porque además me trajeron aquí para que yo modificara esto y lo transformara”), y se involucran personalmente en las iniciativas de fomento lector. Asimismo, a partir de sus prácticas docentes declaradas se infiere que contribuyen, de manera más o menos consciente, a conformar comunidades lectoras en sus escuelas, debido a que, según sus discursos, movilizan a gran parte de los integrantes del establecimiento en distintos espacios que trascienden la sala de clases con el fin de desarrollar la lectura. Estas comunidades, según los docentes, comparten ciertas prácticas, interacciones, discursos, perspectivas, corpus e interpretaciones que se distribuyen en distintos cursos, disciplinas y estamentos de la institución (Cremin *et al.*, 2009). Así lo señala Wenger (1998) con el concepto de “comunidades de práctica”, pues los novatos intentan adquirir las prácticas socio-culturales y discursos de la comunidad. Esta última, por lo tanto, puede ser vista como la fuente para la construcción de la identidad del alumnado, mediante la guía y las interacciones con otros miembros, en especial los docentes; ellos son quienes pueden facilitar la entrada a estas prácticas de literacidad a través de interacciones espontáneas (Vetter, 2010), sobre todo en contextos diversos y multiculturales (Ball y Ellis, 2008).

Otra de las funciones que los sujetos predominantemente epistémicos destacan en la lectura es su dimensión social de interacción con los demás, con otras culturas y con el mundo. Sin embargo, uno de los aspectos que se remarca especialmente es la lectura como medio para el desarrollo social y la equidad de una nación, en la medida en que impulsa la realización del potencial de las personas en libertad, es decir, se trata de un derecho social, como también propone el actual Plan Nacional de la Lectura chileno (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). Estos docentes que propugnan la enseñanza de la lectura por

placer y desarrollo personal avizoran que a través de la mediación pueden ser agentes de cambio social y, así, ofrecer nuevas oportunidades de desarrollo humano y ascenso social a su estudiantado.

En relación con el punto anterior, es posible observar que, de forma implícita, ciertas acciones descritas por los docentes, en relación al desarrollo de la lectura en espacios escolares, proponen nociones de prácticas educativas que podrían ser consideradas como inclusivas (Ministerio de Educación, 2015; San Martín *et al.*, 2017). Concretamente, en los discursos de los profesores se reconocen ciertas iniciativas en relación con el fomento lector planteadas desde un paradigma inclusivo, como, por ejemplo: apasionar a los niños con la lectura a través de temas desconocidos y asombrosos y del relato motivante; trabajar problemas personales del estudiantado, dimensiones emocionales y valores a través de las lecturas; considerar la relación entre el lector y el libro e indagar en las preferencias lectoras del alumnado. La integración de preferencias lectoras trae implícita una valoración de las diferencias culturales presentes en el alumnado, visiones de mundo diferentes que motivan el análisis de ciertos temas sobre otros, y el reconocimiento de entornos sociales que motivarían predilecciones lectoras particulares.

De este modo, se identifica en el profesorado una tendencia hacia la inclusión que presenta como propósito el incremento de las actitudes de lectura positivas y el fomento lector: “y les digo, a ver, tenemos todos estos libros para la edad de ustedes, ¿cuál les gustaría leer?, ¿cuál les llama la atención? Y ahí comenzamos” (Javiera, escuela 2, Villarrica, 2017). Algunos profesores afirman utilizar prácticas que se centran en la motivación por la lectura, en la mediación lectora, en el seguimiento del proceso lector y en la construcción de sujetos lectores conectados con la cultura por medio de sus lecturas: “la lectura es fundamental porque es la forma en que los niños pueden aprender y aprehender el mundo” (Juan,

escuela 10, Villarrica, 2017). Todo esto trae como consecuencia que los docentes declaren emplear la lectura como un puente, dado que les permite incluir en sus prácticas educativas los mundos sociales y culturales de sus estudiantes. No obstante, pareciera ser que ellos no son conscientes de que sus prácticas de fomento lector son inclusivas, por lo que habría que destacar e impulsar esta dimensión en las iniciativas de las escuelas.

Por último, una lectura relacional del código asociado a las prácticas institucionales permite desprender una interesante constatación: la enseñanza de la lectura y el fomento lector configuran prácticas declaradas que no necesariamente se desarrollan con el mismo nivel de intensidad y compromiso por parte de los docentes entrevistados. Cabe admitir que la enseñanza de la lectura se presenta, a diferencia del fomento lector, como una labor pedagógica preponderante y frente a la cual existe un amplio consenso respecto de su importancia; en consecuencia, si la enseñanza de la lectura parece estar más consolidada, el fomento lector estaría en una clara fase de formación al interior de las escuelas. Cabe apuntar, por tanto, la necesidad de que el currículo chileno elabore orientaciones más precisas, tanto para delimitar la noción de fomento y mediación lectora, como para establecer formas de vinculación con la biblioteca a través de todas las asignaturas.

En efecto, según nuestro análisis, las escuelas más proclives a fomentar la lectura, según los discursos de los profesores, asumen un compromiso de orden institucional, de manera que destinan para ello tiempos y

espacios para leer dentro de la jornada escolar e implementan planes lectores que vinculan a la biblioteca central con las bibliotecas de aula. Lo anterior indicaría que el fomento lector no se puede adjudicar únicamente a la labor del profesorado en su clase, sino que más bien es el resultado de una gestión y un proyecto de toda la escuela (Ferreyro y Stramiello, 2008) y, consecuentemente, a razones también materiales e institucionales (Rockwell, 2001; 1992); todo ello resulta particularmente sensible para los docentes, cuyo gremio ha sido permanentemente cuestionado, pese a que su trabajo se desarrolla en condiciones no siempre satisfactorias y que suelen ser poco valorados por la sociedad (Bellei y Valenzuela, 2010).

Finalmente, dadas las limitaciones de relevar las prácticas docentes a través de sus discursos y de entrevistas, y la posible influencia de la valoración social de la lectura en las declaraciones de los sujetos (Chartier, 2004), consideramos necesario seguir indagando sobre el fenómeno de la lectura y sus conceptualizaciones por parte del profesorado bajo métodos más etnográficos, empíricos o ecológicos, a modo de relevar estos constructos desde otras perspectivas y de manera más profunda, y poder estudiar así las causas de estos resultados. En efecto, considerando la influencia que pueden tener las concepciones en las prácticas docentes y en el desempeño de los estudiantes, se impone como proyección futura de esta investigación la observación y análisis de las prácticas de enseñanza de estos profesores para constatar cómo se relacionan con sus concepciones y con las actitudes lectoras de sus estudiantes.

REFERENCIAS

AGUILAR, Paula, Paulina Albarrán, María Constanza Errázuriz y Cecilia Lagos (2016), "Teorías implícitas sobre la escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos", *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 7-26,

en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf> (consulta: 20 de junio de 2018).

ÁVALOS, Beatrice (2014), "La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. especial, pp. 11-28.

- BALL, Arnetha y Pamela Ellis (2008), "Identity and the Writing of Culturally and Linguistically Diverse Students", en Charles Bazerman (ed.), *Handbook of Research on Writing: History, society, school, individual, text*, Nueva York, Lawrence Erlbaum, pp. 499-513.
- BANDURA, Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York, W. H. Freeman.
- BECERRA-Lubies, Rukmini y Simona Mayo González (2015), "Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe", *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 3, pp. 56-67. DOI: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-IS-SUE3-FULLTEXT-606>.
- BELLEI, Cristián y Juan Pablo Valenzuela (2010), "¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?", en Sergio Martinic y Gregory Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago, OREALC/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 257-284.
- BENEVIDES, Tina y Shelley Stag Peterson (2010), "Literacy Attitudes, Habits and Achievements of Future Teachers", *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, núm. 3, pp. 291-302.
- BUSTOS, Andrea, Cintia Montenegro, Alejandra Tapia y Karon Calfual (2017), "Leer para aprender: cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 16, núm. 1, pp. 89-106.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004), "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores", en Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, pp. 109-137.
- CHARTIER, Anne-Marie y Jean Hébrard (2000), "Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen su historia", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 23, núm. 89, pp. 11-24.
- CREMIN, Teresa, Marilyn Mottram, Fiona Collins, Sacha Powell y Kimberly Safford (2009), "Teachers as Readers: Building communities of readers", *Literacy*, vol. 43, núm. 1, pp. 11-19.
- CUNNINGHAM, Anne E. y Keith E. Stanovich (1998), "What Reading does for the Mind", *Journal of Direct Instruction*, vol. 1, núm. 22, pp. 137-149.
- DAISEY, Peggy (2009), "The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service Teachers", *Reading Horizons*, vol. 49, núm. 2, pp. 167-190.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2014), "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos", *Onomázein*, vol. 30, pp. 217-236. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13> (consulta: 20 de junio de 2018).
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2016), "The Academic Writing Development in the Initial Teacher Training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students", *The International Journal of Literacies*, vol. 23, núm. 3, pp. 27-34.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2017), "Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito?", *Signo y Pensamiento*, vol. 36, núm. 71, pp. 34-50.
- ERRÁZURIZ, María Constanza, Lucía Arriagada, Maritza Contreras y Carla López (2015), "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, pp. 76-90, en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-150-76-90 (consulta: 20 de junio de 2018).
- ERRÁZURIZ, María Constanza, Rukmini Becerra, Andrea Cocio, Omar Davison y Liliana Fuentes (2018), "Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes. Informe final FONIDE N°FX11619", Santiago, Ministerio de Educación.
- FERREYRO, Juana y Clara Inés Stramiello (2008), "El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 45, pp. 1-7.
- FUENTES, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
- Gobierno de Chile-Agencia de Calidad de la Educación (2017a), "Estudio internacional de lectura PIRLS 2016: presentación nacional de resultados" [presentación PP], en: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/1-4-estudiantes-chile-logran-los-mejores-resultados-estudio-internacional-lectura> (consulta: 20 de junio de 2017).
- Gobierno de Chile-Agencia de Calidad de la Educación (2017b), "Resultados de aprendizaje escritura 6° básico" [presentación PP], en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf (consulta: 20 de junio de 2017).
- Gobierno de Chile-Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015), *Plan nacional de la lectura 2015-2020*, Santiago, CNCA.
- Gobierno de Chile-Instituto Nacional de Estadísticas-Dirección Regional de La Araucanía (2013), *Compendio estadístico regional La Araucanía. Informe anual 2013*, Santiago, INE.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2014), *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASEN 2013*, en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf (consulta: 20 de junio de 2018).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2009), *Ley General de la Educación 20.370*, Santiago, MINEDUC.

- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012), *Informe sobre los resultados de la prueba INICIA 2012*, en: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Informe%20Resultados%20Prueba%20INICIA%202012.pdf> (consulta: 20 de junio de 2017).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2015), *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*, Santiago, División de Educación General-Unidad Educación Especial.
- GRANADO, Cristina (2014), "El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes", *Cultura y Educación*, vol. 1, núm. 26, pp. 44-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- GONZÁLEZ-Ugalde, Carlos (2014), "Investigación fenomenográfica", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 141-158.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 85-117.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2008), "Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771.
- LORDÁN, Eva, Isabel Solé y Francesc Beltran (2015), "Development and Initial Validation of a Questionnaire to Assess the Reading Beliefs of Undergraduate Students: The 'Cuestionario de creencias sobre la lectura'", *Journal of Research in Reading*, vol. 40, núm. 1, pp. 37-56.
- MAKUC, Margarita (2008), "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos", *Revista Signos*, vol. 41, núm. 68, pp. 403-422, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf> (consulta: 20 de junio de 2018).
- MAKUC, Margarita (2011), "Teorías implícitas sobre la comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes", *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 237-254, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art09.pdf> (consulta: 20 de junio de 2018).
- MARTÍN, Elena y Jimena Cervi (2006), "Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 419-434.
- MARTON, Ference y R. Säljö (1976), "On Qualitative Differences in Learning II. Outcomes as a function of the learner's conception of the task", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, núm. 2, pp. 115-127.
- MATEOS, Mar, Elena Martín y Ruth Villalón (2006), "La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 231-242.
- MEDINA, Lorena, Andrea Valdivia y Ernesto San Martín (2014), "Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena", *Psyche*, vol. 23, núm. 2, pp. 1-13.
- MERRIAM, Sharan B. y Elizabeth J. Tisdell (2009), *Qualitative Research: A guide to design and implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MORRISON, Timothy, James Jacobs y William Swinyard (1999), "Do Teachers who Read Personally use Recommended Practices in their Classroom?", *Reading Research and Instruction*, vol. 38, núm. 2, pp. 81-100.
- MUNITA, Felipe (2013), "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 9, pp. 69-88.
- MUNITA, Felipe (2014), "Reading Habits of Pre-service Teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación", *Cultura y Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 448-475.
- MUNITA, Felipe (2016), "Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora", *Ocnos*, vol. 15, núm. 2, pp. 77-97.
- OECD (2011) (ed.), "PISA: Do students today read for pleasure?", *PISA in Focus*, núm. 8, OECD Publishing, pp. 1-4.
- OECD (2014), "Resultados PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben", en: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf (consulta: 20 de junio de 2017).
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, Mar Mateos y María del Puy Pérez Echeverría (2006), "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 95-134.
- ROCKWELL, Elsie (1992), "Los usos magisteriales de la lengua escrita", *Nueva Antropología*, vol. 12, núm. 42, pp. 43-55.
- ROCKWELL, Elsie (2001), "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-26.
- RODRIGO, María José, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993), *Las teorías implícitas: una*

- aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- RODRÍGUEZ, Beatriz, Patricia Mahias, María Paz Maira, Mary Carla González, Héctor Cabezas y Carlos Portigliati (2016), “La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas”, *Midevidencias*, núm. 5, pp. 1-6.
- RUIZ, Maite (2009), *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó.
- SAN MARTÍN, Constanza, Cristóbal Villalobos, Carla Muñoz e Ignacio Wyman (2017), “Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva”, *Calidad en la Educación*, núm. 46, pp. 20-52.
- SCHRAW, Gregory y Roger Bruning (1999), “How Implicit Models of Reading Affect Motivation to Read and Reading Engagement”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, núm. 3, pp. 281-302.
- SOTOMAYOR, Carmen, Giovanni Parodi, Carmen Coloma, Romualdo Ibáñez y Paula Cavada (2011), “La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?”, *Pensamiento Educativo*, vol. 48, núm. 1, pp. 28-41.
- STUTZ, Franziska, Ellen Schaffner y Ulrich Schiefele (2016), “Relations among Reading Motivation, Reading Amount, and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades”, *Learning and Individual Differences*, núm. 45, pp. 101-113.
- SULENTIC-Dowell, Margaret-Mary, Gloria D. Beal y Robert M. Capraro (2006), “How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers?”, *Reading Psychology*, vol. 27, núm. 2-3, pp. 235-255.
- TOLCHINSKY, Liliana y Rosa Simó (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE-Horsori.
- VETTER, Amy (2010), “Positioning Students as Readers and Writers through Talk in a High School English Classroom”, *English Education*, vol. 43, núm. 1, pp. 33-64.
- VILLALÓN, Ruth, Tuula Merisuo-Storm, Belén Izquierdo-Magaldi, Ángeles Melero y Marjaana Soinen (2016), “Reading Attitudes and Text Comprehension of Finnish and Spanish Pupils: A comparative study”, ponencia presentada en la “Conference of the EARLI SIG 2 Comprehension of Text and Graphics”, Ginebra, abril de 2016.
- WENGER, Etienne (1998), *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, University Press.

Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia

VERÓNICA C. COBANO-DELGADO* | VICENTE LLORENT-BEDMAR**
ALICIA SIANES-BAUTISTA***

Se presentan conocimientos actualizados acerca de la evolución y el estado de la cuestión de la formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia. El estudio se realiza mediante el análisis de experiencias que ayuden a conocer otras realidades educativas desde una perspectiva metodológica comparada. Los resultados reflejan similitudes entre la formación inicial de estos profesionales en los dos países estudiados, pues en ambos se combina la formación profesional con los estudios superiores dependiendo de la categoría profesional (personal de atención, auxiliar o docente). Existen también diferencias relacionadas con el tipo de centro en el que se imparte la formación, la duración de las prácticas profesionales y otras cuestiones relacionadas con el posterior ejercicio profesional. Se concluye añadiendo el incuestionable influjo del Proceso de Bolonia, que ha contribuido con cambios significativos.

Presents updated knowledge regarding the evolution and the state of initial training of child education professionals in Germany and Sweden. The study was conducted through an analysis of experiences that help to learn other educational realities from a comparative methodological perspective. The results reflect similarities between the initial training of these professionals in the two countries studied, both of which combine professional training with higher studies depending on the professional category (service, ancillary and teaching-assistant personnel). There were also differences related to the type of center in which the training was provided, the length of professional training and other questions related with later professional performance. It concludes by addressing the unquestionable influence the Bologna Process has had in contributing significant changes.

Palabras clave

Formación de profesores
Educación infantil
Educación comparada
Estudio comparado
Profesionales de la educación

Keywords

Teacher training
Child education
Comparative education
Comparative study
Educational professionals

Recepción: 9 de agosto de 2018 | Aceptación: 26 de diciembre de 2018

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59018>

- * Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Sevilla (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; atención a la infancia en la Unión Europea; mujer y familia en Marruecos. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con M. Llorent), "Religious Education in State Schools in Southern Europe: The rights of the parents", *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, vol. 24, núm. 4. DOI: <http://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v24i04/1-10>. CE: cobano@us.es
- ** Catedrático de Universidad en la Universidad de Sevilla (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; sistemas educativos europeos; familia y educación en el Magreb. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con V. Cobano-Delgado), "Spanish Educational Legislation Reforms during the Current Democratic Period: A critical perspective", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 125. DOI: <http://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>. CE: llorent@us.es
- *** Profesora tutora y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; historia de la educación; educación superior; EEES; educación infantil; pedagogía. Publicaciones recientes: (2017), "Bildung: Concept, Evolution and Influence in Western Pedagogy from a Historical and Current Perspective", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18850>. CE: sianes13@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En Europa, en los últimos años, la formación del profesorado se ha visto afectada por la implantación de uno de los cambios educativos más notorios producidos en el siglo XXI en este continente: la institucionalización del denominado Plan Bolonia. Desde una perspectiva esencialmente estructural —que se revela quizá como la más visible y explícita— el Plan Bolonia apunta a la armonización y estandarización de los sistemas de educación superior europeos (Fejes, 2008a; 2008b): el grado, el máster y el doctorado (Reindal, 2013). Desde una perspectiva teleológica, la finalidad principal de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apunta al desarrollo de una “Europa del conocimiento” (Declaración de Bolonia, 1999), considerado como factor indispensable para alcanzar el crecimiento social y humano en los inicios del siglo XXI, aun a riesgo de convertir la educación superior en un negocio de producción de conocimiento (Love, 2008).

En esta línea, lo que se persigue es dotar a los ciudadanos de competencias que den respuesta a los actuales retos de la sociedad, además de reforzar los valores compartidos y el sentimiento de pertenencia a un espacio social y cultural común (Declaración de Bolonia, 1999). Adaptar la formación de los profesionales de educación inicial (EI) a las demandas y necesidades sociales, a partir de las innovaciones en la formación y sus implicaciones, constituye un incuestionable desafío a afrontar.

Las instituciones superiores juegan un papel crucial en la implantación y desarrollo de las distintas dimensiones de la cultura europea; por consiguiente, es necesario crear un espacio europeo de enseñanza superior a fin de fomentar la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos, considerada como fuente de riqueza (Espejo y Lázaro, 2016), además de contribuir al desarrollo global de Europa. Para ello se propuso, entre otras medidas: adoptar un sistema de títulos comparable entre países;

un sistema universitario basado en ciclos; poner en marcha un sistema de créditos común —como los ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)— que facilite la movilidad estudiantil; promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal investigador y administrativo; y promocionar la cooperación europea en la enseñanza superior. La denominada “era del conocimiento” tiende a centrarse en las universidades y en el impacto que ejercen sobre la economía y la sociedad (Santos, 2016). Además de la tradicional misión de conservar, transmitir, difundir e inventar el saber, a las universidades se le plantean dos nuevos retos: el pluralismo cultural y de saberes, y el avance de las ciencias y la tecnología (Iyanga, 2001).

En esencia, el núcleo del proceso de Bolonia constituye el compromiso de los países participantes para con el establecimiento de una estructura de tres ciclos en la educación superior. La duración de tales ciclos será de tres cursos académicos como mínimo, con una carga lectiva de entre 180 y 240 créditos ECTS. Por su parte, los estudios de máster deben de englobar 60 créditos ECTS como mínimo y 120 como máximo, es decir, corresponden a uno o dos cursos académicos, respectivamente (Eurydice, 2010).

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD

La eficacia docente del profesorado se ha relacionado con la percepción que ellos mismos tienen sobre la relevancia de su formación inicial, además de su propio entusiasmo por la docencia (Darling-Hammond *et al.*, 2002). Cada vez se le concede mayor importancia a las competencias que han de guiar la formación del profesorado debido, en buena parte, a una mayor consideración de su labor profesional, cuyo perfil ha de ser específico y distinto al de otros profesionales del sector educativo (Pavié, 2011). La docencia es un oficio de lo humano; para los educadores, es

un encuentro vivo con la otra persona, en el que la renovación no sólo es útil, sino cada vez más necesaria (Molina *et al.*, 2016). En este sentido, la formación del profesorado en Europa se ha venido erigiendo en estas últimas décadas como un elemento estrechamente vinculado a la calidad de los sistemas educativos (Ayala y Luzón, 2013; Ancheta, 2007); de ahí la importancia de estudiar la formación de los profesionales que se preparan para atender a todos los niveles educativos, incluyendo la educación inicial (EI).

La institucionalización de la educación —y también, por consiguiente, la formación del profesorado en los países europeos más influyentes— tuvo lugar en la primera mitad del siglo XX (Schriewer, 2017). En Alemania, la formación del personal educativo surgió entre las décadas de los años veinte y treinta, aunque no fue sino hasta la década de los sesenta que se trató específicamente de la formación del profesorado (Oelkers, 2014). Ésta se inclinaba hacia aspectos más bien teóricos y vinculados con la pedagogía; mientras que, en otros países, como Inglaterra, se tendía a una formación enfocada a la práctica educativa, al saber hacer: la planificación, la capacitación y la evaluación (Mares, 2014).

Las reformas de los programas de formación de profesionales en EI que han tenido lugar en las últimas décadas han venido acompañadas de otras reformas que han tenido lugar a nivel nacional, y que han estado dirigidas a la integración de los servicios de EI bajo los auspicios de la educación (Arreman y Erixon, 2015).

Actualmente, en muchos países de la UE, el declive del prestigio de la profesión docente y la escasez de personal afectan a la calidad de la enseñanza (European Commission, 2018); según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), un considerable porcentaje de los profesionales educativos que egresan no llegan a ejercer la docencia. Resulta entonces pertinente trabajar en pro de una integración tanto social como

profesional de los maestros y profesionales de la educación en la docencia, es decir, atender los valores, las competencias y los logros propios de las personas como maestros en formación, además de proporcionarles una adecuada orientación profesional (Rots *et al.*, 2014).

En este sentido, una de las propuestas de la OCDE (2005) es conformar un perfil claro de la profesión que sirva como guía en la formación inicial de los profesionales de este sector, y que indique qué se entiende por un buen profesional de la educación (en general), y qué por profesional de EI. Otras propuestas se inclinan hacia el desarrollo de un perfil del profesorado específico para emplearlo como guía en la formación inicial (OCDE, 2005). Este perfil guiaría a los futuros profesionales de EI y les permitiría saber qué se espera de ellos en cuanto a conocimientos, competencias y objetivos. Además, les sería de utilidad para su crecimiento y avance profesional, y les garantizaría la adecuada adquisición de los conocimientos, competencias pedagógicas y capacidad de trabajo necesarias para su desempeño posterior.

A raíz de la creación del EEES, muchos países europeos han efectuado reformas en sus sistemas de formación de profesorado (Esteve, 2008); se ha forjado así una fuerte tradición educativa que tiende a la homogeneización (Abdallad-Preteille, 2001) y que propone, especialmente, el desarrollo de determinadas competencias en la formación de los futuros profesionales educativos (Romero-Martín *et al.*, 2017).

Actualmente, en el ámbito de la EI en Europa se tiende hacia un aprendizaje paidocéntrico, basado en el aprendizaje mediante el juego, en el que se le otorga cada vez mayor importancia a las necesidades individuales del educando (OCDE, 2015). Por consiguiente, los profesionales de EI precisan una formación inicial de calidad, adaptada a la sociedad multicultural actualmente presente en gran parte de Europa (Gómez *et al.*, 2017), así como versada en cuestiones de género (Gómez y Sánchez, 2017). A tal efecto, es menester construir una

formación en la que confluyan atributos cognitivos, emotivos, pedagógicos y actitudinales (Aguado, 2005).

En Europa, para aludir a la EI habitualmente se utilizan las siglas ECEC (*early childhood education and care*), y cuando se alude a la formación de los profesionales de EI, se refiere a la que reciben todos los tipos de profesionales¹ que trabajan en este sector. En este sentido, la formación de personal en ECEC o EI se refiere al nivel educativo reconocido al que pertenece, y a los tipos de conocimientos, habilidades y competencias que el profesional ha recibido (OCDE, s/f).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación

El objetivo principal de la presente investigación² consiste en dar a conocer a la comunidad científica la evolución y el estado actual de la formación inicial que reciben los profesionales que trabajan en el sector de la EI en Alemania y en Suecia. A tal efecto, se analizaron estas dos experiencias educativas desde una perspectiva metodológica comparada. Para ello partimos de dos objetivos específicos:

- Conocer los aspectos estructurales principales de los planes de estudio relativos a la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y Suecia.
- Constatar las semejanzas y divergencias existentes entre la formación inicial de los profesionales de EI en los países objeto de estudio, atendiendo a sus implicaciones tanto para el sector profesional como a nivel nacional.

Al tratarse de un estudio comparado, fue necesario formular prehipótesis, las cuales constituyen posibles soluciones o afirmaciones previas sobre la problemática objeto de

estudio. Estas hipótesis se confirman o rechazan durante el transcurso de la investigación, es decir que “toda hipótesis no tiene por qué ser cierta o falsa *a priori*, ya que lo que caracteriza, precisamente, a las hipótesis es su provisionalidad” (Ferrer, 1990, cit. en García Garrido, 1991: 153). En la presente investigación se establecieron tres hipótesis previas:

- Hipótesis 1. La formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y en Suecia se realiza principalmente en el nivel universitario.
- Hipótesis 2. La implementación del Plan Bolonia ha supuesto un cambio significativo en la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y Suecia, respectivamente.
- Hipótesis 3. En la actualidad existe gran homogeneidad con respecto a los perfiles de profesionales de EI en Alemania y Suecia.

Se seleccionaron estos países como unidades de comparación porque sus sistemas de EI se consideran como modelos paradigmáticos en el contexto internacional: Alemania por ser un “país laboratorio”, pionero en el plano educativo (García, 2013), y Suecia debido a la notable influencia que ejercen los países nórdicos sobre el resto de Europa en materia educativa.

Metodología comparada

La temática que se aborda resulta de notable interés y actualidad, especialmente en este momento, en el que ya se han consolidado muchos de los cambios derivados de la implantación del EEES; es por ello que se procedió a elaborar un estudio, y se optó por la metodología propia de la educación comparada. Coincidimos con Valdivia y Fernández (2013) acerca de las características que definen a la comparación educativa, y con el optimismo

¹ Todos aquellos que trabajan directamente con niños en EI (“profesionales”, “maestros”, “cuidadores”, etc.).

² Estudio resultante del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

de Bray *et al.* (2014) sobre el valor de las contribuciones de la educación comparada, una de cuyas finalidades estriba en “lograr una mayor competitividad en el plano internacional” (Lloyd *et al.*, 2013: 33), a través del aprendizaje de distintas experiencias que ayuden a conocer diversas realidades educativas y favorezcan la mejora de nuestra educación.

En el presente estudio se comparan las diferencias y similitudes halladas entre las titulaciones de formación de profesorado en EI, a través de categorías como el acceso a la misma, el tipo de centro educativo en el que se imparten, el nivel académico al que pertenecen, la duración de los estudios, las prácticas curriculares, la existencia o ausencia de identificación profesional nacional y la categoría profesional a la que pertenecen.

Se pretende, pues, dar a conocer la realidad explicando causas y motivos, sin establecer normas (Phillips y Schweisfurth, 2014), pero sí puede servir para mejorar las políticas educativas y la praxis social (García *et al.*, 2012). Aunque la educación comparada posee una amplia diversidad en términos de objeto y enfoques teóricos y metodológicos —lo cual puede considerarse uno de sus atractivos (Do Amaral, 2015)— en la presente investigación se adoptaron las fases metodológicas propuestas por Llorent (2002), según los planteamientos de García (1991): identificación del problema; formulación de hipótesis; planteamiento de la investigación; estudio descriptivo y explicativo; replanteamiento de las hipótesis; yuxtaposición de los datos; y estudio comparado propiamente dicho.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIÓN EUROPEA

Actualmente existe una gran diversidad de profesionales —con cualificaciones y deno-

minaciones distintas— que ejercen en la etapa de EI en un mismo país (Eurydice, 2014). Antes de proceder a analizar el estado de la cuestión en los países objeto de estudio, estimamos relevante esbozar una breve descripción de su situación en la UE a fin de obtener una visión global de la misma.

En la UE los profesionales que trabajan en el sector de la EI se subdividen principalmente en tres categorías: personal docente, personal de atención infantil y personal auxiliar³ (Eurydice, 2014). Escocia, España y Francia son los únicos países de la UE donde trabajan de forma conjunta estas tres categorías de profesionales en el entorno aula; en países como Croacia, Hungría, Lituania, Malta y Rumanía, el personal docente es el único que ejerce su labor en EI; en Bélgica, Bulgaria, Eslovaquia, Irlanda y Polonia, la EI es responsabilidad exclusiva del personal de atención infantil; en Chipre, Gales, Inglaterra, Irlanda del Norte y República Checa las figuras profesionales en EI son el personal de atención infantil y los auxiliares; en Alemania, Finlandia y Suecia trabajan conjuntamente el personal docente y el de atención infantil. La mayoría de los países optan por una combinación de personal docente y auxiliar, como Austria, Dinamarca, Estonia, Grecia, Islandia, Italia, Letonia, Luxemburgo, Noruega, Portugal y Turquía.

En Alemania y Suecia, parece haber cierta homogeneidad en cuanto al personal que se desempeña en EI: docentes y personal de atención infantil; sin embargo, como veremos posteriormente, existen notorias diferencias entre ambos países con respecto a la formación inicial de ambas categorías de profesionales y las implicaciones de ello a diferentes niveles.

Además de la formación inicial, en el contexto europeo los programas de formación permanente han ido adquiriendo una mayor importancia en la formación de los profesionales de EI a lo largo de los años (Eurydice,

³ En el presente estudio, aunque se indique la traducción de cada titulación o perfil de los profesionales en EI, se emplearán las categorías oficiales europeas para determinar los diferentes tipos de profesionales de EI existentes en cada país, a fin de lograr una mayor homogeneización de términos.

2014); sin embargo, en los casos de Alemania y Suecia esta formación aún no se encuentra tan consolidada ni regulada como en otros países europeos. Por ese motivo, la investigación se centra exclusivamente en la formación inicial de los profesionales en EI.

La formación inicial de los profesionales de EI en Alemania

Los profesionales que trabajan en los centros de EI en Alemania son múltiples y heterogéneos. Proceden de diferentes titulaciones, aunque todas relacionadas con el ámbito educativo o social. Es importante resaltar que en Alemania los profesionales de EI no tienen el mismo estatus, prestigio ni consideración que los profesores de educación primaria o secundaria (Eurydice, 2016). Una de las causas que podría explicar esta diferencia es, quizás, que al profesorado de educación primaria (*Grundschule*) y educación secundaria (*Realschule, Gesamtschule, Gymnasium...*) se le exige cursar los estudios universitarios de magisterio (*Lehramt*) en cualquiera de sus múltiples variables, mientras que la docencia en EI se ha impartido tradicionalmente desde el ámbito de la formación profesional (*Ausbildung*) (García Garrido, 2005). Los antecedentes al surgimiento de nuevas titulaciones superiores para ejercer en EI implantada actualmente a raíz del Plan Bolonia se encuentran en los estudios de formación profesional, que actualmente siguen vigentes.

Aunque cada vez van surgiendo más titulaciones superiores sobre EI en Alemania, actualmente la formación de estos profesionales no suele ser impartida en las instituciones universitarias (*Universität*), como sí sucede en otros países europeos. Téngase en consideración que en la República Federal de Alemania las cuestiones relativas a la educación son responsabilidad de cada uno de los 16 *Länder* o estados federados que la componen. La autonomía que poseen los *Länder* es tal que hace que el sistema educativo de todo el país esté regionalizado (García, 2013); así,

la responsabilidad de gestionar y coordinar la formación de los futuros docentes en Alemania recae sobre el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales de cada *Land* (estado). Esto hace que la formación de los profesionales de EI se caracterice por una evidente heterogeneidad en cuanto a las titulaciones, currículo, etc. (Ramírez, 2015).

Coherente con lo anterior, la duración exacta de estos estudios, sus contenidos, la carga lectiva de las prácticas, etcétera, son cuestiones que no sólo difieren en función del *Land* al que pertenezcan, sino también según el propio centro donde se desarrolle dicha formación. La homogeneización en todas las etapas educativas en Alemania implica, por consiguiente, una ardua y siempre inacabada tarea.

Respecto a los perfiles profesionales que trabajan en EI, destaca la figura del *Erzieher* (educador) que constituye 67 por ciento del total de los empleados de ese nivel en toda Alemania (Statistisches Bundesamt, 2016). Junto con este perfil coexisten los *Kinderpfleger* (cuidador infantil), en mucha menor medida, y los *Sozialpädagoge* (pedagogo social) y algunas otras titulaciones muy minoritarias.

Personal de atención infantil (Erzieher)

Aunque su traducción literal sería “educador”, según la denominación oficial de Eurydice (2014) pertenecería a la categoría de personal de atención infantil. La formación de estos profesionales en Alemania tiene lugar en escuelas o instituciones que ofertan formación profesional (*Fachschule o Fachakademien für Sozialpädagogik*) (Kultusministerkonferenz, 2011; Aubi-Plus, 2017a). La titulación cuenta, por lo general, con una duración de tres años. En ella se abordan contenidos básicos teóricos que se complementan con una parte práctica. De esta forma se cualifica a los educadores para el trabajo profesional con niños, adolescentes, y sus familiares, ya que se le concede una especial importancia al entorno y a las condiciones sociales (Czepoks, 2012).

Para acceder a estos estudios es indispensable que los solicitantes posean el *Mittlere Reife*⁴ o equivalente, es decir, un título de nivel medio que se obtiene tras la realización de un examen al finalizar el décimo curso o, excepcionalmente, el undécimo (Wir sind Bund, 2017).

Esta formación concede gran importancia a que el estudiante sea capaz de propiciar la participación y la inclusión de sus futuros alumnos, así como al ámbito de la prevención, la formación lingüística y la educación en valores. El currículo se estructura sobre la base de tres principios fundamentales: el desarrollo integral de la personalidad, el vínculo entre la teoría y la práctica, y la mediación (Kultusministerkonferenz, 2011). Durante el último curso tiene lugar la fase del *praktikum*, en la que los contenidos teóricos adquiridos se llevan a la práctica en un centro de EI: en esta etapa los estudiantes se integran en un equipo donde tienen la oportunidad de realizar las mismas actividades que los profesionales que trabajan en el centro; así adquieren las habilidades y destrezas requeridas mediante el sistema de “aprender haciendo”.

Una vez finalizada la titulación de *Erzieher*, para obtener un reconocimiento estatal necesitan realizar un examen. En algunos centros donde esta titulación no incluye un tercer año de prácticas profesionales, el aspirante debe adquirir esta competencia por su cuenta, mediante la experiencia profesional, para poder presentarse al examen. Los candidatos que superan este examen reciben un certificado que supone su reconocimiento como personal de atención infantil y les permite ejercer como tales en todo el territorio alemán (Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016).

Personal auxiliar de educación infantil (*Kindertpfleger*)

Al igual que sucede con la titulación anterior, aunque la traducción literal de *Kindertpfleger* sea la de “cuidador infantil”, por su nivel académico corresponde a la categoría profesional oficial europea de personal auxiliar (Eurydice, 2014). Esta titulación está enfocada a una profesión directamente relacionada con la EI, donde el personal de atención infantil (*Erzieher*) y el personal auxiliar (*Kindertpfleger*) trabajan de forma conjunta (Oberhuemer y Ulich, 1997). Mientras que generalmente el *Erzieher* desempeña funciones equivalentes a las del tutor de aula, las del *Kindertpfleger* se centran en ayudar y servir de apoyo durante la labor educativa en las clases. Algunas de estas tareas son cambiar pañales, dar el desayuno, supervisar, proporcionar apoyo adicional al alumnado en las aulas con más dificultades, vigilar y hacer juegos en el patio, etc.

En la mayoría de los *Länder* la formación que recibe este personal es a tiempo completo durante dos cursos académicos (Eurydice, 2016). Se imparte en los *Berufsfachschulen*, que son centros de formación profesional. Para acceder a esta titulación es requisito que el estudiante cuente con al menos un título de nivel básico (*Hauptschulabschluss*) que se obtiene al finalizar el décimo curso (Oberhuemer y Schreyer, 2010). Este tipo de formación profesional (FP) se enmarca en una preparación de carácter profesional básica o escolar (*Schulische Ausbildung*).

Entre los contenidos que se imparten en esta titulación destacan los siguientes: desarrollo y educación, comunicación, conocimientos del movimiento infantil, juegos,

⁴ Tiene diversas denominaciones en función del *Land* al que pertenezca: *Realschulabschluss*, *Fachoberschulreife*, *Qualifizierter Sekundarabschluss*, *Sekundarabschluss I*, *Mittlerer Schulabschluss*...

música, creatividad, ciencias de la naturaleza y de la salud, inglés, matemáticas, economía y sociedad, ecología, etc. Esta formación se complementa con un periodo de prácticas cuya duración depende del *Land* donde se desarrolle, aunque es menor que el que corresponde a los *Erzieher*.

Personal docente de educación infantil (*Sozialpädagoge*)

Esta titulación es una de las que más ha cambiado en los últimos años: con anterioridad al Proceso de Bolonia solía estudiarse en centros de formación profesional (*Fachhochschulen* o *Berufsschule/Berufsakademien*) al igual que el *Erzieher*, pero actualmente, para adaptarse a la estructura del EEES, ha pasado a ser una titulación de primer ciclo o grado universitario, o a impartirse en centros de enseñanza superior no universitarios (*Hochschule*).

Las *Hochschulen* también están incluidas en el EEES y, por consiguiente, albergan titulaciones de *Bachelor* (primer ciclo) y *Master* (segundo ciclo); sin embargo, no pueden ser consideradas universidades en sí mismas, ya que no forman parte de la institución universitaria, ni comparten la tradición humboldtiana, es decir, estrechamente ligada a la investigación (Schmoll, 2005; Ash, 2006; Herbst, 2015). Por este motivo, si la titulación de *Sozialpädagoge* se cursa en una *Hochschule*, no puede considerarse como estudio universitario, pero sí superior.

Una misma titulación, por tanto, puede ser considerada como estudio universitario si es cursada en una *Universität*. Actualmente,

en el ámbito de la educación superior, la *Sozialpädagoge* es la titulación más común entre los profesionales de EI en Alemania⁵ (Berufsbilder, 2017), ya que es la más cursada por quienes se dedican profesionalmente a la EI.⁶ A pesar de traducirse literalmente como “pedagogo social”, está vinculada a la categoría de personal docente en EI recogida en Eurydice (2014); es por esa razón que nos referiremos a ella así. Al ser una titulación ahora perteneciente al EEES, su modalidad de acceso tampoco es la misma que antaño, ya que se ha tenido que adaptar a las mismas vías que el resto de las titulaciones de enseñanza superior en Alemania, es decir, a través del *Hochschulreife* o *Abitur*. Esta certificación se obtiene mediante la realización de una prueba de estudios superiores, equivalente a lo que en España es la selectividad (García Garrido, 2005).

La duración de estas titulaciones, además de variar en función del *Land* donde se curse, también depende del tipo de centro donde se imparte. La duración aproximada de las titulaciones superiores de primer ciclo —o *Bachelor*— en Alemania oscilan entre 7 y 8 semestres (Eurydice, 2015), y albergan una carga lectiva total de 210 créditos ECTS. Entre los contenidos que incluye esta titulación están: teorías educativas, didáctica, ciencias de la educación, sociología, psicología, ciencias políticas, organización, trabajo social y cultural, ética, metodologías, etc. (Oberhuemer y Schreyer, 2010). Esta formación puede realizarse durante tres cursos académicos y un año de prácticas profesionales, o durante cuatro cursos, dentro de los cuales hay dos semestres enfocados a prácticas profesionales (Eurydice, 2016).

⁵ La titulación más representativa en los profesionales de EI de Alemania es la de *Erzieher*, pero se enmarca en la formación profesional. No obstante, dentro de la educación superior, la titulación que hasta el momento más han cursado los profesionales de EI es la de *Sozialpädagoge*.

⁶ En los últimos años, como consecuencia del EEES, han ido surgiendo más titulaciones universitarias directamente relacionadas con el ejercicio profesional en centros de EI. No obstante, debido a que el porcentaje de egresados aún es ínfimo y a la existencia de una amplísima diversidad de titulaciones, no son todavía representativas a nivel estadístico. Algunas de estas titulaciones son: Formación y salud en la infancia (*Bildung und Gesundheit im Kindesalter Dual*), Educación de la primera infancia, Pedagogía infantil y gestión (*Frühkindliche Bildung, Kindheitspädagogik & Management*), Pedagogía de la niñez (*Pädagogik der Kindheit*), Pedagogía temprana inclusiva (*Inklusive Frühpädagogik*), Formación y financiación en la niñez (*Bildung und Förderung in der Kindheit*), y Pedagogía de la infancia (*Kindheitspädagogik*).

La formación inicial de los profesionales de EI en Suecia

La mayoría del personal educativo empleado en los centros de EI en Suecia son titulados universitarios. El 41.1 por ciento ha estudiado *förskollärare* (profesor de preescolar) en la universidad (Skolverket, 2016), estudios que permiten ejercer como personal docente de EI (Eurydice, 2014). Los antecedentes formativos de los profesionales de EI en Suecia previos al EEES también hunden sus raíces en titulaciones superiores y universitarias. En un segundo nivel se encuentran los estudios para *barnskötare* (cuidador infantil) (Scottish Government, 2013). Con ellos se alcanza la categoría de personal de atención infantil (Eurydice, 2014). Los profesionales de EI precisan conocimientos con base científica y su formación académica se complementa con la práctica educativa, es decir, el aprendizaje se enriquece con las experiencias (Brodin y Renblad, 2014). De forma similar a como sucede en Alemania, el sistema educativo sueco también es descentralizado, y tiene gran relevancia el nivel municipal. La responsabilidad y la máxima autoridad en educación recae sobre el Consejo Municipal de Educación, órgano que se subdivide en delegaciones por distrito, denominados consejos de distrito (Cantón, 1996).

En ciertas partes del país, como Estocolmo, existe una preocupante escasez de profesionales de EI, hecho que se relaciona con ciertas carencias en su formación (Bergman, 2016). Así pues, en Suecia conciben que la clave para mejorar la situación de la EI radica en perfeccionar la formación de sus profesionales; pero, sobre todo, la inquietud del gobierno sueco se debe al considerable aumento del porcentaje de escolarización y de niños con necesidades educativas especiales (téngase en cuenta que en 2015 Suecia recibió más de 71 mil niños refugiados) (Regeringskansliet, 2016). El desarrollo de los futuros profesionales en EI es, por tanto, uno de los principales retos planteados por el gobierno. Con este objetivo se están poniendo en marcha medidas que pretenden

incrementar el número de personas que se sientan atraídas por estas titulaciones y salidas laborales. Entre las medidas adoptadas destacan el aumento del sueldo de estos profesionales y la mejora de sus condiciones laborales, por ejemplo, la disminución de cargas administrativas y burocráticas; tanto es así que en 2017 se destinaron alrededor de 10 millones de euros para financiar estas medidas (Regeringskansliet, 2016). Además, la Agencia Nacional de Educación Sueca (*Skolverket*) está llevando a cabo una campaña de información para atraer a futuros profesionales de EI.

En diciembre de 2013 entró en vigor un nuevo sistema de registro profesional denominado *Lärarlegitimation*, como requisito que todos los docentes deben cumplir y que se puede solicitar una vez finalizados los estudios de formación inicial (Cardini y Guevara, 2017). Esta medida facilita el desempeño de su labor profesional y permite un mayor control sobre ellos; en el caso de que un profesional cometa negligencias graves durante el ejercicio de su actividad profesional, tanto el Consejo Responsable de los Docentes (*Lärarnas ansvarsnämnd*) como la Agencia Nacional de Educación Sueca (*Skolverket*) pueden tomar las medidas que estimen pertinentes, y pueden llegar a retirarle su *Lärarlegitimation* (Eurydice, 2016).

Es importante tener presente que el objetivo de este instrumento reside en incrementar la calidad del sistema escolar sueco, mejorar el estatus y el prestigio social de los profesionales de la educación y clarificar quién está realmente cualificado para desempeñar labores docentes (Instituto Sueco, 2011; Skolverket, 2017).

En definitiva, en Suecia los profesionales de EI han de contar con una titulación universitaria especializada de primer ciclo (grado), incluida en la rama de formación del profesorado (Arreman y Erixon, 2015); o con una titulación secundaria relacionada con el ámbito de su trabajo (European Commission, 2014). Su formación está orientada al desempeño de un rol pedagógico que les permita alcanzar el

objetivo de preparar adecuadamente a los educandos para la educación primaria (Ackesjö y Persson, 2016). Asimismo, es importante tener presente que en Suecia existe una especial preocupación por compatibilizar dos facetas que se consideran complementarias: la educación y el cuidado de los niños; ambos constituyen dos ejes claves en la EI (Broström *et al.*, 2015).

Personal docente de educación infantil (*Förskollärare*)

La *Förskollärare* es una titulación universitaria de primer ciclo, por lo que, según las categorías profesionales recogidas en Eurydice (2014), sería equivalente a personal docente de EI. En Suecia, las personas que poseen esta titulación pueden trabajar en centros de EI denominados *förskola*, a los que asisten niños de entre 1 y 5 años, y en las *öppen förskola*, cuyo alumnado tiene edades comprendidas entre los 0 y los 5 años.⁷

La *förskoleklass* constituye un curso creado en 1998 (Hofverberg, 2017) que hace de puente entre la EI y la educación primaria. Asisten niños desde el otoño del año en el que cumplen los 6 años hasta el momento de iniciar la educación primaria (Instituto Sueco, 2011). Su objetivo principal es estimular el desarrollo y el aprendizaje de los educandos, a los que se les proporciona una preparación para su posterior ingreso a la escuela. Este tipo de educación no era obligatoria hasta enero de 2018, cuando entró en vigor la *Utbildningsutskottets betänkande 2017/18:Ubu7: Skolstart vid sex års ålder*; ley que establece que la EI pasa a ser una etapa educativa obligatoria a partir de agosto de 2018 (Sollentuna Kommun, 2018).

Como las *förskoleklass* son un curso de tránsito entre la EI y la educación primaria, su personal docente debe poseer una formación en educación primaria, especializada en *förskoleklass* (SEEPRO, 2009). El acceso al *förskollärare*, se realiza directamente tras cursar los

estudios de educación secundaria previos a la universidad, conocidos como *Gymnasieskola* (Skolverket, 2013). En cuanto a los créditos totales de esta titulación universitaria, son 210 ECTS.

En materia de planes de estudio, el alumnado que cursa esta titulación se forma en diversos enfoques pedagógicos como Waldorf, Montessori o Reggio Emilia (Studentum, 2017). El auge de estas metodologías en EI se basa en los trabajos de Fröbel, Piaget y Montessori de las décadas de los sesenta y setenta, que prestan especial atención al desarrollo global de los educandos en un entorno centrado en el juego (Broström *et al.*, 2015). El personal docente en EI adquiere el conocimiento y habilidades requeridas para satisfacer las necesidades tanto del aprendizaje como del cuidado de los alumnos (European Agency, 2018).

Durante los tres primeros semestres de estudio se imparten contenidos comunes a todos los estudiantes; a partir del cuarto semestre tiene lugar la especialización. Es entonces cuando el alumnado elige qué asignaturas cursar según la especialidad deseada. En esta titulación se profundiza en áreas teóricas fundamentales, y se combinan los conocimientos teóricos con las prácticas en centros de EI. La carga lectiva de las prácticas asciende a un total de 15 ECTS (Luleå Tekniska Universitet, 2017; Malmö Högskola, 2017).

Personal de atención infantil (*Barnskötare*)

Esta titulación, cuya traducción literal es “niñera”, corresponde a la categoría de personal de atención infantil establecida por Eurydice (2014). Para acceder a estos estudios de nivel no universitario se debe cursar el *Barn- och fritidsprogrammet*, un programa formativo de infancia y tiempo libre.

La formación para llegar a ser personal de atención infantil en Suecia dura tres años y cuenta con varias especializaciones: ocio y

⁷ Adicionalmente, los *förskollärare* también tienen la posibilidad de trabajar en actividades integradas con niños de entre 6 y 9 años de edad (Utbildningsinfo, 2017).

salud (*Fritid och hälsa*), trabajo pedagógico (*Pedagogiskt arbete*) y trabajo social (*Socialt arbete*) (Skolverket, 2017; Utbildningsinfo, 2017). En estos estudios se le otorga una destacada importancia a la ética, a los valores democráticos y a los derechos humanos. En este país, la formación práctica es una característica esencial de la formación del personal de atención infantil. Estas prácticas no son remuneradas y se llevan a cabo en uno o más centros durante al menos 15 semanas (Oberhuemer y Schreyer, 2010).

Una vez finalizada esta titulación, los aspirantes tienen la oportunidad de continuar su formación en una institución universitaria,

cursando estudios pertenecientes a la misma rama como, por ejemplo, *Förskollärare* (Skolverket, 2017). Habitualmente los egresados ejercen su labor profesional en centros de EI (*Förskola* y *öppen förskola*) y también en centros de tiempo libre (*fritidshem*) (SEEPRO, 2009) y son los responsables del desarrollo educativo de los niños de modo similar a la labor de los *förskollärare*.

Síntesis comparativa

A continuación, sintetizamos en el Cuadro 1 los aspectos básicos más relevantes para la comparación de la formación de personal educativo en EI en los países estudiados.

Tabla 1. Formación de los profesionales educación infantil en Alemania y Suecia

	Alemania			Suecia	
Título	<i>Erzieher</i>	<i>Kinderpfleger</i>	<i>Sozialpädagoge</i>	<i>Förskollärare</i>	<i>Barnskötare</i>
Acceso	<i>Mittlere Reife</i>	<i>Hauptschulabschluss</i>	<i>Abitur/Hochschulreife</i>	<i>Barnskötare o Gymnasieskola</i>	<i>Barn- och fritidsprogrammet</i>
Centro	<i>Fachschule</i>	<i>Berufsfachschulen</i>	<i>Universität/Hochschule</i>	<i>Universitet</i>	<i>Högskola</i>
Nivel	Formación profesional	Formación profesional básica	Educación superior	Educación superior	Formación profesional
Duración	3 años	2 años	Entre 3.5 y 4 años	Mínimo 3, máximo 5 años	3 años
Prácticas curriculares	Sí, 1 año	Sí, < 1 año	Sí, 1 año	Sí, ~15 ECTS	Sí, 15 semanas
Identificación profesional nacional	<i>Staatsexamen</i>	No	No	<i>Lärarlegitimation</i>	No
Categoría (Eurydice, 2014)	Personal de atención infantil	Personal auxiliar	Personal docente	Personal docente	Personal de atención infantil

Fuente: elaboración propia a partir de Kultusministerkonferenz, 2011; Aubi-Plus, 2017a y b; Wir sind Bund, 2017; Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016; Oberhuemer y Ulich, 1997; Eurydice, 2015, 2016; Oberhuemer y Schreyer, 2010; García Garrido, 2005; SEEPRO, 2009; Skolverket, 2013, 2017; Studentum, 2017; Luleå Tekniska Universitet, 2017; Utbildningsinfo, 2017; Malmö Högskola, 2017; Kommunal, 2017.

A pesar del intento de homogenización inherente a la implantación del EEES, se observa que en los sistemas de formación aún queda mucho por hacer (Kotthof y Terhart, 2013). Hemos constatado que Alemania y Suecia se asemejan en sus dos categorías de perfiles profesionales principales en la EI: la figura del

personal docente y la del personal de atención infantil, pero ni sus denominaciones ni su formación inicial son equivalentes: mientras que en Suecia gran parte de los profesionales empleados de los centros de EI (*Förskollärare*) poseen una formación universitaria ya adaptada a las nuevas exigencias del EEES, y que puede

englobarse bajo la denominación común europea de personal docente (Eurydice, 2014), en Alemania los *Erzieher* han provenido de la formación profesional y, por ende, pertenecen a la categoría de personal de atención infantil. Reiteramos, pues, que esta realidad no implica que la formación que reciben los futuros profesionales de EI en Alemania sea de inferior calidad a la de Suecia; simplemente, debido al nivel académico de la formación de estos profesionales de EI, y la tendencia europea a la homogeneización, pertenecen a categorías que tienen distintas denominaciones. Incluso, hemos de subrayar que la formación profesional dual alemana es nacional e internacionalmente reconocida, además de poseer un destacado prestigio (Kopatz y Gessler, 2017).

En el caso de la EI en Alemania, la titulación de *Erzieher* ha sido, tradicionalmente, la formación que recibían los docentes para desempeñar las funciones principales en el aula en centros de ese nivel. La creación del EEES ha influido fuertemente en la creación de nuevas titulaciones de educación superior que permiten desempeñar la labor profesional en centros de EI en Alemania; éstas son impartidas tanto en universidades como en otros centros de nivel equivalente (*Hochschule*). Entre estos nuevos títulos destaca *Sozialpädagoge*, cuyos egresados pueden trabajar en EI, aunque habitualmente enfocan su labor profesional a trabajos con personas con diversidad funcional, y niños y jóvenes de entornos desfavorecidos (Berufsbilder, 2017).

El acceso a estas nuevas titulaciones universitarias en Alemania en EI difiere del acceso al resto de estudios especializados en esa modalidad debido a que su nivel académico es más elevado (es necesario haber superado el *Abitur* u *Hochschulreife*); mientras que, en Suecia, normalmente se accede directamente a la universidad una vez que se han finalizado los estudios secundarios (*Gymnasieskola*), sin necesidad de realizar un examen de acceso.

A pesar de las diferencias en cuanto al nivel y la denominación de las titulaciones

entre ambos países, constatamos considerables similitudes en cuanto a la duración de las mismas: en Suecia, la *Förskollärare* abarca tres cursos y medio, y en el caso de Alemania, la *Erzieher* comprende tres cursos académicos y la *Sozialpädagoge* oscila entre tres cursos y medio, y cuatro. Asimismo, las titulaciones de Alemania y de Suecia albergan en sus planes de estudio la realización de prácticas profesionales. En ambos países la proporción de contenidos prácticos es mayor en las titulaciones de FP que en las universitarias.

Coincidimos con Ancheta (2007) en que la formación inicial del profesorado constituye una pieza clave de una educación de calidad, y que ha sufrido notables transformaciones en las últimas décadas; por esa razón, la formación de los profesionales dedicados a la educación requería nuevas orientaciones que ayudaran al futuro profesional a resolver y aminorar las dificultades derivadas del entorno aula y a mejorar la eficiencia de sus tareas (Sáenz del Castillo, 2009). De esta forma, se introdujeron metodologías de corte más activo y experiencial en la formación de los profesionales de EI (Serret-Segura *et al.*, 2016), que no son sino consecuencia de los cambios derivados del EEES y de la globalización.

En la categoría del personal docente de EI, la principal diferencia radica en que en Suecia existe un sistema de acreditación profesional a nivel nacional (*Lärarlegitimation*) cuyo refrendo capacita al profesional para desempeñar su labor, mientras que en Alemania no existe un sistema similar, aunque sí se contempla la posibilidad de realizar el *Staatsexamen*, reconocimiento a nivel estatal que, si bien no es imprescindible para ejercer profesionalmente en EI, sobre todo en el sector privado, sí posee muchos otros beneficios y puede servir de aval profesional.

La implantación de la *Lärarlegitimation* en Suecia es aún muy reciente (Skolverket, 2017), por lo que se encuentra todavía en pleno proceso de implementación; supone nuevas normas y competencias más estrictas para

los docentes (Fransson, 2012). Se estima que la garantía de una mayor calidad que implica la puesta en marcha de estas credenciales debe revertir el descenso de la matrícula que desde hace tiempo se viene dando en estos centros (Fahlén, 2017). La posesión de la *Lärarlegitimation* no es vitalicia; se le puede retirar al profesional que cometa alguna negligencia profesional (Lärarnas Riksförbund, 2018). Actualmente en Suecia persiste el debate en torno a esta acreditación: mientras que el partido de los Demócrata Cristianos (Kristdemokraterna o KD) la defiende (Lilja, 2011; Svenska Dagbladet, 2015), buena parte la cuestiona; para muchos, el tiempo de espera para obtenerla, que en la actualidad oscila entre los seis y los nueve meses, es inaceptable (Läraryrket, 2015).

La formación de la categoría de personal de atención infantil en Alemania y en Suecia se adquiere con titulaciones de nivel inferior a las de la categoría de personal docente. En el caso de Alemania, con la titulación de *Erzieher*, la principal forma de acceso es al obtener el *Mittlere Reife*. En Suecia existe la cualificación *Barnskötare*, que comprende tres cursos académicos completos y se imparte en centros de enseñanza superior no universitaria (*Högskola*). Habitualmente se accede tras cursar la titulación de *Barn- och fritidsprogrammet* con la especialización en trabajo pedagógico (*Pedagogiskt arbete*). Las dificultades para acceder a las titulaciones son directamente proporcionales a su mayor o menor grado de cualificación profesional y, por ende, a su prestigio o reconocimiento.

Tanto *Erzieher* como *Barnskötare* cuentan con una importante carga lectiva de prácticas curriculares (no remuneradas). En el caso de Suecia asciende a 15 semanas y, aunque en el caso de Alemania difiere según cada *Land*, las prácticas tienen una duración aproximada de un año.

En Suecia no se contempla la figura del profesional de EI perteneciente a la categoría europea de personal auxiliar, pero sí en

Alemania, donde estos profesionales deben de realizar los estudios de *Kinderpfleger*. Éstos consisten en una formación profesional escolar con una duración de dos años, a la que se accede teniendo un certificado de formación básica (*Hauptschulabschluss*). Se imparten en escuelas profesionales de nivel inferior a las *Fachschule*, llamadas *Berufsfachschule*.

Observamos cómo la diferencia formativa existente entre las categorías profesionales en Suecia es inferior que en Alemania: mientras que en Suecia, la de mayor categoría (*Förköllärare*) tiene medio año más de tiempo de formación que la de nivel inferior (*Barnskötare*); en Alemania esta diferencia es mayor y más disímil. Por ejemplo, si se compara la duración de las titulaciones de *Kinderpfleger* y *Erzieher*, respectivamente, se hallaría una diferencia de duración de un año como mínimo, siendo esta última la más duradera, puesto que su nivel académico es también superior a la de *Kinderpfleger*. Por otro lado, si comparamos la duración de las titulaciones de *Kinderpfleger* con *Sozialpädagoge*, la diferencia de duración entre una y otra sería de un año y medio, o dos años (dependiendo de la institución). Y si se compararan las titulaciones de *Erzieher* con *Sozialpädagoge*, la diferencia de tiempo oscilaría entre el medio año y el año, dependiendo del centro y del *Land*; la más extensa es la de un año, puesto que tanto su nivel académico como su categoría profesional son superiores a las de *Erzieher*.

DISCUSIÓN

Tras realizar nuestro primer objetivo específico, con la descripción de los principales aspectos estructurales de los planes de estudio relativos a la formación inicial de los profesionales de la EI en Alemania y en Suecia, y la consecuente síntesis comparativa sobre esta formación en ambos países, nos centraremos ahora en constatar las semejanzas y divergencias existentes entre dichos países, atendiendo a sus implicaciones, tanto desde

una perspectiva profesionalizante como a nivel nacional. Así pues, en las líneas que siguen contrastaremos las hipótesis previas y los objetivos formulados al inicio de la investigación con los hallazgos obtenidos.

En relación con la primera hipótesis, sobre el posible nivel universitario de la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y en Suecia, afirmamos que no es posible mantenerla principalmente debido a que en Alemania persiste la tradición de enmarcar la formación de sus profesionales de EI en la FP, frente a la tendencia en otros países europeos, como Suecia, que la coloca en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, hemos de afirmar que la FP dual alemana posee un merecido reconocimiento y destacado prestigio a nivel internacional (Kopatz y Gessler, 2017), ya que es considerada como un modelo de éxito elegido por la mayoría de los jóvenes alemanes (Martínez, 2001) y la pieza angular del sistema educativo de la República Federal de Alemania (Deissigner, 2015). No obstante, también es preciso destacar algunas limitaciones de esta formación que se hallan inmersas entre las implicaciones fundamentales a nivel nacional (Wieland, 2015): actualmente se está produciendo un progresivo descenso en los egresados procedentes de titulaciones enmarcadas en la FP que preocupa a la comunidad educativa alemana (Oberhuber, 2017; Spiegel Online, 2017); a pesar de las mencionadas limitaciones, sin embargo, estimamos que la FP alemana todavía conserva el prestigio que la ha caracterizado (Die Bundesregierung, 2014).

Tampoco podemos ratificar en su totalidad nuestra segunda hipótesis: “la implementación del Plan Bolonia ha supuesto un cambio significativo en la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y en Suecia”, pues mientras en Suecia los antecedentes al EEES en la formación de profesionales de EI hunden sus raíces en estudios universitarios, en Alemania no ha sido así; esto implica que los cambios han sido más significativos en Alemania que en Suecia. Actualmente, y como consecuencia

del EEES, en Alemania cada vez son más los profesionales de EI que se han decantado por cursar estudios universitarios; sin embargo, este colectivo es aún minoritario, debido a que este proceso de reforma tiene pocos años de haberse echado a andar, y a que, en muchos países, como Alemania, supone una notable repercusión en la trayectoria histórica de la educación superior (Winter, 2009). Tan es así que los académicos hacen referencia a que el Proceso de Bolonia puede traer consigo nada menos que la “muerte” del tradicional modelo universitario humboldtiano (Schmoll, 2005; Ash, 2006; Herbst, 2015), nacido en Alemania y exportado a infinidad de países. Sin embargo, aunque en Suecia también se han producido cambios debidos a la adaptación al EEES, éstos no han sido tan significativos en la formación de los profesionales de EI.

Como consecuencia de lo explicitado anteriormente, tampoco es posible confirmar totalmente la tercera hipótesis: “en la actualidad existe homogeneidad entre los perfiles de profesionales de EI en Alemania y en Suecia”. Aunque las categorías de los profesionales de EI son muy similares en ambos países, en Suecia siguen predominando los egresados universitarios sobre los de formación profesional, mientras que en Alemania sucede justamente lo contrario. Aun así, estimamos que, como consecuencia del EEES, eventualmente se logrará homogeneizar la formación y los perfiles de los profesionales de EI.

En definitiva, la educación superior de la Europa del siglo XXI se halla en un periodo de renovación y de continua evaluación; además, está sometida a la crítica y a fuertes expectativas encaminadas hacia la Europa del conocimiento (Valle, 2015), lo que justifica las numerosas investigaciones realizadas a lo largo de la última década (Ancheta, 2007).

Estimamos necesario destacar que tanto en Alemania como en Suecia se persigue mejorar la calidad de la EI poniendo el foco de interés en sus profesionales educativos y, por consiguiente, en su formación. Sus

titulaciones no pretenden únicamente prepararlos para el adecuado desempeño de su labor

profesional en el ámbito de la EI, sino también incrementar su estatus como profesionales.

REFERENCIAS

- ABDALLAD-Preteille, Martine (2001), *La educación intercultural*, Barcelona, Idea-Books.
- ACKESJÖ, Helena y Sven Persson (2016), "The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands – An Issue of Continuity in Swedish Early Education?", *Journal of Education and Human Development*, vol. 5, núm. 1, pp. 182-196.
- AGUADO Odina, Teresa (2005), "La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español", *XXI. Revista de Educación*, núm. 7, pp. 43-52.
- ANCHETA Arrabal, Ana (2007), "La formación del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 13, pp. 219-251.
- ARREMAN, Inger Erixon y Per-Olof Erixon (2015), "The Degree Project in Swedish Early Childhood Education and Care – what is at stake?", *Education Inquiry*, vol. 6, núm. 3, pp. 309-332.
- ASH, Mitchel G. (2006), "Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US", *European Journal of Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 245-267, en: <https://goo.gl/fVvH8x> (consulta: 22 de julio de 2017).
- Aubi-Plus (2017a), *Erzieher*, en: <https://goo.gl/epGUU3> (consulta: 10 de junio de 2017).
- Aubi-Plus (2017b), *Schulische Ausbildung*, en: <https://goo.gl/a6YWCm> (consulta: 10 de junio de 2017).
- AYALA de la Peña, Amalia y Antonio Luzón Trujillo (2013), "Presentación: retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI: una visión comparada", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 9-17.
- Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016), "Abschlussprüfung und Staatliche Anerkennung als Erzieherin bzw. Erzieher", *Modellversuch Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax)*, en: <https://goo.gl/qMaf6f> (consulta: 2 de junio de 2017).
- BERGMAN, Tommy (2016, 31 de agosto), "Stor brist på förskollärare i Stockholm", *SVT NYHETER*, en: <https://goo.gl/s2YZAK> (consulta: 30 de junio de 2017).
- Berufsbilder (2017), *Sozialpädagoge/in HF, dipl./BA/BSc FH*, en: <https://goo.gl/4V9ZsX> (consulta: 4 de enero de 2018).
- BRAY, Mark, Bob Adamson y Mark Mason (2014), "Introduction", en Mark Bray (dir.), *Comparative Education Research: Approaches and methods*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre University of Hong Kong, pp. 1-12.
- BRODIN, Jane y Karin Renblad (2014), "Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work", *Early Childhood Education Journal*, vol. 43, núm. 5, pp. 347-355.
- BROSTRÖM, Stieg, Anette Sandberg, Inge Johansson, Kay Margetts, Berenice Nyland, Thorleif Frøkjær, Christa Kieferle, Anja Seifert, Angela Roth, Aino Ugaste y Kalliope Vriotti (2015), "Preschool Teachers' Views on Children's Learning: An international perspective", *Early Child Development and Care*, vol. 185, núm. 5, pp. 824-847.
- CANTÓN Mayo, Isabel (1996), "La formación del profesorado de secundaria en Suecia", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 0, pp. 1-6.
- CARDINI, Alejandra y Jeniffer Guevara (2017), "Documento de trabajo nº 169. El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia", en: <https://goo.gl/btneKf> (consulta: 7 de junio de 2017).
- CZEPOKS, Anuschka (2012), *Kita und Förskola im Vergleich - Schweden als Vorbild für Deutschland?*, Tesis de Bachelor, Hamburgo, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (Alemania).
- DARLING-Hammond, Linda, Ruth Chung y Fred Frelow (2002), "Variation in Teacher Preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?", *Journal of Teacher Education*, vol. 53, núm. 4, pp. 286-302.
- Declaración de Bolonia (1999), *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*, Bolonia, Conferencia Ministros Educación Superior.
- DEISSIGNER, Thomas (2015), "The German Dual Vocational Education and Training System as 'Good Practice'?", *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit*, vol. 30, núm. 5, pp. 557-567.
- Die Bundesregierung (2014, 8 de abril), "Duale Berufsausbildung bleibt wichtig", en: <https://goo.gl/u84gYw> (consulta: 12 de junio de 2017).

- DO AMARAL, Marcelo Parreira (2015), "Trends, Challenges and Potential of International and Comparative Education Today", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 96, núm. 243, pp. 259-281.
- ESPEJO Villar, Belén y Luján Lázaro Herrero (2016), "La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española", *Foro de Educación*, vol. 14, núm. 21, pp. 77-105.
- ESTEVE, José M. (2008), "La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación", en Govern de les Illes Balears, *Actas del II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar*, Palma de Mallorca, en: <https://goo.gl/4WJjnL> (consulta: 15 de septiembre de 2017).
- European Agency (2018), "Sweden - Teacher Training - basic and specialist teacher training", en: <https://goo.gl/nxWoLP> (consulta: 10 de febrero de 2018).
- European Commission (2014), *Nº EAC/17/2012 Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Annex 3. Case studies*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union, en: <https://goo.gl/SJUyvM> (consulta: 24 de junio de 2017).
- Eurydice (2010), *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*, en: <https://goo.gl/j5ZV3u> (consulta: 15 de junio de 2017).
- Eurydice (2014), *La educación y atención a la primera infancia*, en: <https://goo.gl/krhSaR> (consulta: 15 de junio de 2017).
- Eurydice (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union, en: <https://goo.gl/iBpYUg> (consulta: 2 de mayo de 2017).
- Eurydice (2016), *Lärarlegitimation*, en: <https://goo.gl/ZTF3MX> (consulta: 3 de julio de 2017).
- FAHLÉN, Åsa (2017, 14 de diciembre), "Värdet av en lärarlegitimation", *Skolvärlden*, sección Ledare, en: <https://goo.gl/HrpqmX> (consulta: 2 de febrero de 2018).
- FEJES, Andreas (2008a), "Standardising Europe: The Bologna Process and new modes of governing learning and teaching", *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, vol. 1, núm. 2, pp. 25-49.
- FEJES, Andreas (2008b), "European Citizens under Construction: The Bologna Process analysed from a governmentality perspective", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 40, pp. 515-530, en: <https://goo.gl/q3uhUj> (consulta: 5 de mayo de 2017).
- FRANSSORN, Göran (2012), "Lärarlegitimation, introduktionsperiod och mentorskap - en översikt och problematisering av reformerna", en Christina Gustafsson y Göran Fransson (eds.), *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*, Högskolan i Gävle, en: <https://goo.gl/y8C5ZR> (consulta: 3 de julio de 2017).
- GARCÍA Garrido, José Luis (1991), *Fundamentos de la educación comparada*, Madrid, Dyckinson.
- GARCÍA Garrido, José Luis (2005), *Los sistemas educativos de hoy*, Madrid, Ediciones Académicas.
- GARCÍA Garrido, José Luis, María José García Ruíz y Elisa Gavari Starkie (2012), *La educación comparada en tiempos de globalización*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARCÍA Garrido, José Luis (2013), *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Ediciones Académicas.
- GÓMEZ Barreto, Isabel, Pedro Gil Madrona y María Martínez López (2017), "Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil", *Interciencia*, vol. 42, núm. 8, pp. 484-493.
- GÓMEZ Jarabo, Inmaculada y Primitivo Sánchez Delgado (2017), "Formación del profesorado en cuestiones de género", *Revista de Comunicación de la SEECI*, vol. 21, núm. 43, pp. 53-68.
- HERBST, Marcel (2015), "European Higher Education", *The European Legacy*, vol. 22, núm. 4, pp. 486-490.
- HOFVERBERG, Elin (2017, 14 de diciembre), "Sweden: Mandatory Kindergarten Approved", *Library of Congress*, en: <https://goo.gl/bjnRE6> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- Instituto Sueco (2011), *Datos sobre Suecia. Educación*, Stockholm, Swedish Institute, en: <https://goo.gl/LwfU3Z> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- IYANGA Pendo, Augusto (2001), *Historia de la universidad en Europa*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Kommunal (2017), *Barnskötare*, en: <https://goo.gl/Gm7d1R> (consulta: 3 de julio de 2017).
- KOPATZ, Susanne y Michael Gessler (2017), "Implementation of Dual Apprenticeship Structures in German Plants Abroad: Boundary objects in educational transfer", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 29, pp. 95-109.
- KOTTHOF, Hans-Georg y Ewald Terhart (2013), "¿'Nuevas' soluciones para 'viejos' problemas?: reformas recientes en la formación del profesorado en Alemania", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 73-92.
- Läraryrket (2015), "Problem när nya lärare inte får lärarlegitimation", en: <https://goo.gl/ReZsyj> (consulta: 29 de abril de 2018).
- LÄRARNAS Riksförbund (2018), "Lärarlegitimation", en: <https://goo.gl/NCxWYi> (consulta: 29 abril 2018).
- LILJA, Peter (2011), "Lärarlegitimation - professionalisering med förhinder?", *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, vol. 17, núm. 4, pp. 29-42.
- LORENT-Bedmar, Vicente (2002), *Educación comparada*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

- LLOYD, Marion Whitney, Imanol Ordorika y Jorge G. Martínez-Stack (2013), "Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales", en Marco Aurelio Navarro y Zaida Navarrete (coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 29-46.
- LOVE, Kevin (2008), "Higher Education, Pedagogy and the 'Customerisation' of Teaching and Learning", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 15-34.
- Luleå Tekniska Universitet (2017), *Förskollärare. 210 Högskolepoäng. Program på grundnivå*, en: <https://goo.gl/fYWPRu> (consulta: 7 de julio de 2017).
- Malmö Högskola (2017), *Förskollärautbildning: förskollärautbildning*, en: [https://goo.gl/x2\]MR3](https://goo.gl/x2]MR3) (consulta: 3 de julio de 2017).
- MARES, Roxana (2014), "Redefining Pedagogy in England Nowadays", en Iulian Boldea (ed.), *Identities in Metamorphosis. Literature, discourse and multicultural dialogue. Section: psychology and education sciences*, România, Archipelag XXI Press, pp. 176-181.
- MARTÍNEZ Usarralde, María Jesús (2001), "La formación profesional en España y Alemania: el patrón de cooperación como garantía en la política de administración y gestión educativa", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, núm. 35, pp. 1-32.
- MOLINA Galvañ, M. Dolores, J. Eduardo Sierra Nieto y Cristina Sendra Mocholí (2016), "Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, pp. 65-84.
- OBERHUBER, Nadine (2017, 22 de mayo), "Die Azubis werden knapp", *Die Zeit Online*, sección Wirtschaft, en: <https://goo.gl/g1CTQH> (consulta: 8 de junio de 2017).
- OBERHUEMER, Pamela y Michaela Ulich (1997), *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches personal*, Weinheim, Basel, Beltz.
- OBERHUEMER, Pamela e Inge Schreyer (2010), *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*, Opladen y Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- OCDE (s/f), *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research Brief: Qualifications, education and professional development matter*, París, OCDE, en: <https://goo.gl/6aXsbk> (consulta: 15 de febrero de 2018).
- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers pointers for policy development*, París, OCDE, en: <https://goo.gl/JZEJDB> (consulta: 17 de septiembre de 2017).
- OCDE (2015), *Pedagogy in Early Childhood Education and Care (ECEC): An international comparative study of approaches and policies*, París, OCDE, en: <https://goo.gl/zp4RRd> (consulta: 15 de febrero de 2018).
- OELKERS, Jürgen (2014), "Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft", *Zeitschrift für Pädagogik*, núm. 60, pp. 85-101.
- PAVIÉ, Alex (2011), "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, pp. 67-80.
- PHILLIPS, David y Michele Schweisfurth (2014), *Comparative and International Education: An introduction to theory, method, and practice*, Nueva York, Bloomsbury Academic.
- RAMÍREZ Carpeño, Eva (2015), "Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 25, pp. 35-56.
- Regeringskansliet (2016), *Utbildningsdepartementet*, en: <https://goo.gl/PYXubc> (consulta: 7 de julio de 2017).
- REINDAL, Solveig M. (2013), "Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking", *Studies in Philosophy and Education*, vol. 32, núm. 5, pp. 533-549, en: <https://goo.gl/wQZIK7> (consulta: 2 de mayo de 2017).
- ROMERO-Martín, Rosario, Francisco-Javier Castejón-Oliva, Víctor-Manuel López-Pastor y Antonio Fraile-Aranda (2017), "Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado", *Comunicar*, vol. 25, núm. 52, pp. 73-82.
- ROTS, Isabel, Antonia Aelterman y Geert Devos (2014), "Teacher Education Graduates' Choice (not) to Enter the Teaching Profession: Does teacher education matter?", *European Journal of Teacher Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 279-294.
- SÁENZ del Castillo, Andrés Ángel (2009), "Formación inicial del profesorado: propuestas", *Ágora para la EF y el Deporte*, núm. 11, pp. 7-24.
- SANTOS, Patricia (2016), "Moving the Universities to the 'Third Mission' in Europe, New Impulses and Challenges in Doctoral Education", *Foro de Educación*, vol. 14, núm. 21, pp. 107-132.
- SCHMOLL, Heike (2005, 13 de mayo), "Gleichheitswahn mit Folgen", *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, en: <https://goo.gl/mgvX3H> (consulta: 8 de junio de 2017).
- SCHRIEWER, Jürgen (2017), "Between the Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: Educational studies in Germany", en Geoff Whitty y John Furlong (eds.), *Knowledge and the Study of Education: An international exploration*, Oxford, Studies in Comparative Education, pp. 75-100.

- Scottish Government (2013), *Early Childhood Education and Care Provision: International review of policy, delivery and funding. Country Report: Sweden*, en: <https://goo.gl/f5Cm4P> (consulta: 10 de julio de 2017).
- SERRET-Segura, Andreu, Manuel Martí-Puig y Raquel Corbatón-Martínez (2016), “Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, pp. 217-228.
- Skolverket (2013), “Curriculum for the upper secondary school”, Stockholm, Skolverket, en: <https://goo.gl/hJPaSL> (consulta: 9 de julio de 2017).
- Skolverket (2016), “Personal i fritidshem 15 oktober 2016”, en: <https://goo.gl/sY1awb> (consulta: 7 de julio de 2017).
- Skolverket (2017), “Legitimation”, en: <https://goo.gl/hjjsE6> (consulta: 10 de julio de 2017).
- Sollentuna Kommun (2018, 5 de enero), “Preschool Class Attendance Compulsory from Autumn 2018”, *Sollentuna Kommun*, en: <https://goo.gl/Hkog8w> (consulta: 4 de febrero de 2018).
- Spiegel Online (2017), “Berufliche Ausbildung Die Azubi-Krise”, *Spiegel Online*, sección Wirtschaft, en: <https://goo.gl/AkNtqF> (consulta: 2 de junio de 2018).
- Statistisches Bundesamt (2016), *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016*, Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, en: <https://goo.gl/2QLbfG> (consulta: 9 de mayo de 2017).
- Studentum (2017), *Förskolläraryr utbildningar*, en: <https://goo.gl/R7JvzZ> (consulta: 3 de julio de 2017).
- Svenska Dagbladet (2015, 26 de agosto), “KD: Legitimationen en viktig reform”, *Svenska Dagbladet*, sección Debatt, en: <https://goo.gl/rnRehj> (consulta: 1 de mayo de 2018).
- Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa (SEEPRO) (2009), *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse*, en: <https://goo.gl/X6t642> (consulta: 3 de junio de 2015).
- Utbildningsutskottets betänkande 2017/18:Ubu7: Skolstart vid sex års ålder, en: <https://goo.gl/ZK623c> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- VALDIVIA Yábar, Silvia Verónica y María Estela Fernández Guillén (2013), “Fundamento de la metodología comparativa en educación”, en Marco Aurelio Navarro y Zaida Navarrete (coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 63-75.
- VALLE López, Javier Manuel (2015), “Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional”, *Bordón*, vol. 67, núm. 1, pp. 11-21.
- WIELAND, Clemens (2015), “Germany’s Dual Vocational-training System: Possibilities for and limitations to transferability”, *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit*, vol. 30, núm. 5, pp. 577-583.
- WINTER, Martin (2009), *Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsbericht 1/2009*, Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, en: <https://goo.gl/chi2u5> (consulta: 7 de marzo de 2018).
- Wir sind Bund (2017), *Mittlerer Bildungsabschluss*, en: <https://goo.gl/4GuLYh> (consulta: 13 de junio de 2017).

El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía

PILAR ALONSO MARTÍN*

Este estudio presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios de lo que caracteriza a un buen profesor para poder aplicar esa información en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se analiza la importancia que otorgan a cualidades personales, profesionales y metodológicas. Para ello se aplicó un cuestionario a 216 estudiantes que aborda los diferentes aspectos que definen a un buen docente universitario. Los resultados muestran que los alumnos valoran especialmente que el profesor universitario sea respetuoso, abierto, responsable, comprensivo y con capacidad de escucha; que domine la materia, que prepare las clases y sea un buen comunicador; que cuente con una metodología diversa, que fomente la participación y elabore explicaciones claras, con ejemplos prácticos y reales; que resuelva dudas en clase (metodología) y practique una evaluación formativa, continua y flexible. Se encontraron diferencias significativas en las variables curso y género.

This study provides the results of research aimed at learning university students' perceptions of what constitutes a good professor with the aim of applying that information to the teaching-learning process. It analyzes the importance they assign to personal, professional and methodological qualities. To that end, a questionnaire dealing with the various aspects that define a good university docent was applied to 216 students. The results show that students assign special importance to the university professor being respectful, open, responsible, understanding and having the ability to listen; having mastery over the subject matter, preparing classes, and being a good communicator; wielding a diverse methodology that encourages participation and provides clear explanations using practical and true examples; answering questions and clearing up doubts during class (methodology), and providing a formative, continuous and flexible assessment. The study encountered significant differences in course and gender variables.

Palabras clave

Educación universitaria
Valores
Perfil del profesor
Estudiante
Competencias profesionales
Metodologías

Keywords

University education
Values
Professor profile
Student
Professional competencies
Methodologies

Recepción: 11 de junio de 2018 | Aceptación: 7 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>

- * Docente-investigadora en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva (España), integrante del grupo investigador HUM-698. Doctora en Educación. Líneas de investigación: competencias docentes; teorías implícitas del profesorado. Publicaciones recientes: (2010), "La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 1, pp. 119-140; (2010), "La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología", *Psicología desde el Caribe*, núm. 25, pp. 84-107. CE: pilar.alonso@dpsi.uhu.es

INTRODUCCIÓN

Existe un interés creciente por la calidad del proceso educativo y, sobre todo, por la evaluación del docente y su desempeño profesional; al respecto, se valora sobre todo su funcionalidad, eficacia y eficiencia. En el ámbito universitario, desde los años ochenta han sido habituales los estudios basados en cuestionarios para la evaluación docente por parte de los estudiantes. Se trataba de procesos orientados a identificar las dimensiones que estarían presentes en el perfil de un “buen” profesor/a universitario (Benedito, 1989; Cajide, 1994; De Miguel, 2003; García Ramos, 1997; González *et al.*, 1989; Mateo, 1987; Rodríguez Espinar, 1991; Tejedor y Montero, 1990).

La satisfacción con la enseñanza recibida es uno de los indicadores de efectividad docente; son los alumnos quienes, al ser receptores de ello, se encuentran en una posición adecuada para poder medirla. Los estudiantes, por tanto, son la fuente principal para evaluar la eficacia del docente universitario (Rueda, 2001); es por ello que en este trabajo se recurrió a ellos/ellas para identificar a los buenos profesores universitarios.

La investigación existente acerca de la evaluación del profesorado (De Juanes *et al.*, 2014) por parte de los estudiantes está bien referenciada, tanto a nivel internacional como nacional; en general se puede concluir que la mayoría de las dimensiones encontradas están representadas en el modelo del profesor universitario de Beltrán y Pérez (2005), los cuales señalan cuatro funciones del buen docente: facilitador y mediador de aprendizajes; y mentor y experto en el conocimiento tanto de contenidos como de medios didácticos, pues en la sociedad actual se valora la fuerza del conocimiento como generadora de nuevos conocimientos para poder cambiar y transformar la realidad. Dentro de esta perspectiva, el profesor ha de tener en cuenta la cantidad de conocimientos existente en cada disciplina, su caducidad, la capacidad de transformación

del conocimiento y la necesidad de conseguir despertar interés por él.

En la revisión bibliográfica realizada por San Martín *et al.* (2014) se pueden observar los diferentes estudios y las conclusiones que se obtuvieron de la opinión de los alumnos sobre el perfil del profesor universitario ideal: Álvarez *et al.* (1999) concluyen que ser un buen profesor implica determinados modos de ser que acompañan a ciertas formas de actuar; Molero y Ruiz (2005) hallaron que, para los estudiantes universitarios españoles, lo más valorado son las obligaciones docentes, metodologías, medios y recursos, así como las interacciones con los estudiantes; mientras que Tierno (2007) encontró que lo que más valoran es la claridad en las explicaciones, realizar clases motivadoras y aclarar dudas. Muñoz (2004), por su parte, obtuvo que los alumnos otorgan el mismo valor, en porcentaje, a los aspectos personales y profesionales, mientras que los datos de Martínez *et al.* (2006) difieren, pues fue el apartado de características personales el que más adjetivos recibió. En el mismo sentido van los hallazgos de Celdrán y Escartín (2008), quienes plantean que los alumnos cambian el profesor centrado en la tarea hacia el profesor centrado en las relaciones con los alumnos. En Gargallo *et al.* (2010), el profesor ideal está centrado en el aprendizaje: es constructivista y cuenta con habilidades docentes; y en el estudio de Casero (2010) lo más valorado fue la claridad expositiva y el sistema de evaluación.

Pero ¿qué se entiende por un buen docente? Como señala Díaz-Barriga (2005), hasta prácticamente los años sesenta al profesor universitario sólo se le exigía poseer el dominio de los contenidos de la asignatura o disciplina que fuera a enseñar; en el año 1999, al suscribir la Declaración de Bolonia, en España se establecieron las bases para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esto se tradujo, entre otros aspectos, en el reconocimiento de que el conocimiento del profesor universitario debe basarse en el saber hacer; en un amplio conocimiento de

su disciplina; en saber cómo potenciar el clima de clase para que favorezca el aprendizaje; colaborar con compañeros en el contenido, estrategias y metodologías de enseñanza; y en el saber ser, desde la perspectiva de su labor profesional, añadiendo su personalidad y experiencia profesional como docente. Además, el rol docente adquirió un nuevo significado, pues ahora es un guía y orientador y el estudiante es el elemento activo del aprendizaje; el profesor debe desarrollar metodologías que favorezcan las diversas competencias que el alumno ha de lograr para poder desarrollar su futura labor profesional (Hidalgo, 2013).

Un buen profesor debe conocer a la perfección los contenidos científicos que se propone enseñar, pero, además, debe guiar al estudiante en la búsqueda y análisis de la información para obtener un alumnado activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que el docente planee la secuencia y estructura de los contenidos; que tenga claros los objetivos y las actividades que deberá realizar el alumno; que utilice un lenguaje claro y sea capaz de utilizar todo tipo de recursos didácticos para conseguir sus objetivos (Capote, 2015).

Un docente debe ser un experto en el tema (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond y Youngs, 2002); debe dominar la organización, estructuración y priorización de los contenidos, e integrarlos dentro de un entramado curricular vinculado a otras asignaturas (Posner, 2005). Pero esto no es suficiente; se puede ser un experto en la materia y tener “ceguera disciplinar” (Nathan y Petrosino, 2003, cit. en Carlos-Guzmán, 2016), es decir, poner todo el peso en los contenidos y descuidar cómo enseñarlos.

El planteamiento de estos cambios en la labor del docente universitario exige una disposición del profesor a conocer y comprender a los alumnos en sus particularidades y situaciones individuales, así como estar al tanto de su evolución en el contexto de aula (Shulman, 1987; 1986; Tardif, 2004). Una docencia de calidad en el ámbito universitario implica

que el docente reflexione y reconstruya constantemente sus estrategias de enseñanza; que se aleje de un rol ligado a la transmisión acrítica de conocimientos y se acerque a un trabajo orientado hacia la guía y generación de ambientes formativos donde los alumnos sean capaces de crear y construir sus propios aprendizajes. Todo ello implica un proceso de diversificación de las estrategias metodológicas y de adecuación de la docencia en función de las particularidades de los estudiantes (Borronat *et al.*, 2005).

Como puede verse, cuando se trata de definir el rol que debe desempeñar un profesor universitario encontramos opiniones muy diversas: desde un extremo donde se da la mayor importancia a su competencia en el área de conocimiento (buen investigador), hasta el otro extremo donde el mayor peso está en la competencia para el trabajo en las aulas (Cerrillo e Izuzquiza, 2005). No existe actualmente un acuerdo en lo que se refiere al perfil de un buen profesor en ningún nivel educativo, incluyendo el universitario (Tejedor, 2003).

La revisión presentada nos llevó a plantear en este estudio la necesidad de identificar cuáles son las cualidades que los alumnos universitarios atribuyen a los buenos docentes, pues este aspecto es importante para cuando el estudiante construye un modelo docente que proyectará en su futura labor profesional. Para ello se seleccionaron alumnos de 1º y de 3º curso de Magisterio (primaria) y 4º de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva (España) para comprobar si sus percepciones cambiaban a lo largo de la carrera, dada la formación específica y/o la influencia de los modelos docentes visualizados y vividos.

Los objetivos específicos fueron: 1) analizar las características que destacan los alumnos en un buen docente; 2) determinar si la percepción que tienen es congruente con la que aporta la literatura científica; y 3) analizar si existen diferencias en la percepción de las características del buen docente en función del género y titulación/curso del alumnado.

MÉTODOS

En función del problema de investigación y los objetivos empleados, se optó por una metodología de tipo descriptivo y de relación, con el fin de determinar la incidencia de las variables género, titulación y curso tras la valoración de la docencia universitaria por sujetos agrupados conforme a las variables mencionadas. Se utilizó un cuestionario como instrumento de recogida de información.

PARTICIPANTES

La muestra del estudio fue incidental. Los sujetos participantes son 216 estudiantes de 1º y 2º ciclo de la Universidad de Huelva que contestaron el cuestionario durante el curso académico 2014-2015. El 31.9 por ciento de los encuestados son hombres. Con relación a las titulaciones, 32.9 por ciento son alumnos/as de 1º de Magisterio, 32.2 por ciento de 3º de Magisterio y 34.9 por ciento de Psicopedagogía.

La edad mínima es 18 y la máxima 39, con una media de 22.4 y una DT de 3.114. En cuanto a los datos por curso, los alumnos de 1º de Magisterio tienen una media de 21.06 (DT=3.722), los de 3º de 23.13 (DT=3.133) y los de Psicopedagogía de 21.32 (DT=2.210).

Para la realización del estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico en el que se seleccionó una muestra a partir de criterios de disponibilidad, procurando que fuera lo más representativa posible. Se eligió esta muestra debido a que los contenidos curriculares de las titulaciones elegidas poseen una formación elevada en materia pedagógica.

INSTRUMENTO

El instrumento de medida empleado fue un cuestionario elaborado por el equipo de Gargallo *et al.* (2010). Está compuesto por ocho bloques relativos a las características que poseería el profesor universitario ideal, con un total de 71 ítems dicotómicos; de este modo fue

posible realizar una aproximación a las cualidades personales y profesionales, y a las metodologías de enseñanza, características de las explicaciones, los materiales/recursos y a la evaluación de lo que se podría considerar como un buen docente, teniendo en cuenta lo reseñado en el marco teórico. Los alumnos podían seleccionar, en cada bloque, los ítems que consideraran más importantes hasta un máximo de 7. Para la identificación de los sujetos se introdujeron los elementos género, edad, titulación y curso.

Para evitar el sesgo que podría producirse en los resultados se indicó a los participantes que el cuestionario era anónimo; esto se hizo de forma oral, antes de que lo rellenaran. Con ello se pretendía que respondieran con sinceridad y no ocultaran sus opiniones por sentirse identificados.

PROCEDIMIENTO

La recogida de información tuvo lugar dentro del aula y en horario académico de los estudiantes. Todos ellos/ellas recibieron las instrucciones poco antes de su aplicación. El cuestionario fue facilitado por la profesora durante la última semana del mes de mayo del curso 2015-2016. Se comentaron los objetivos del estudio con los estudiantes y se les preguntó si tenían alguna pregunta o duda. Quienes participaron lo hicieron de manera voluntaria. Posteriormente, se procedió a la incorporación de los resultados al programa SPSS 15 y al correspondiente tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

RESULTADOS

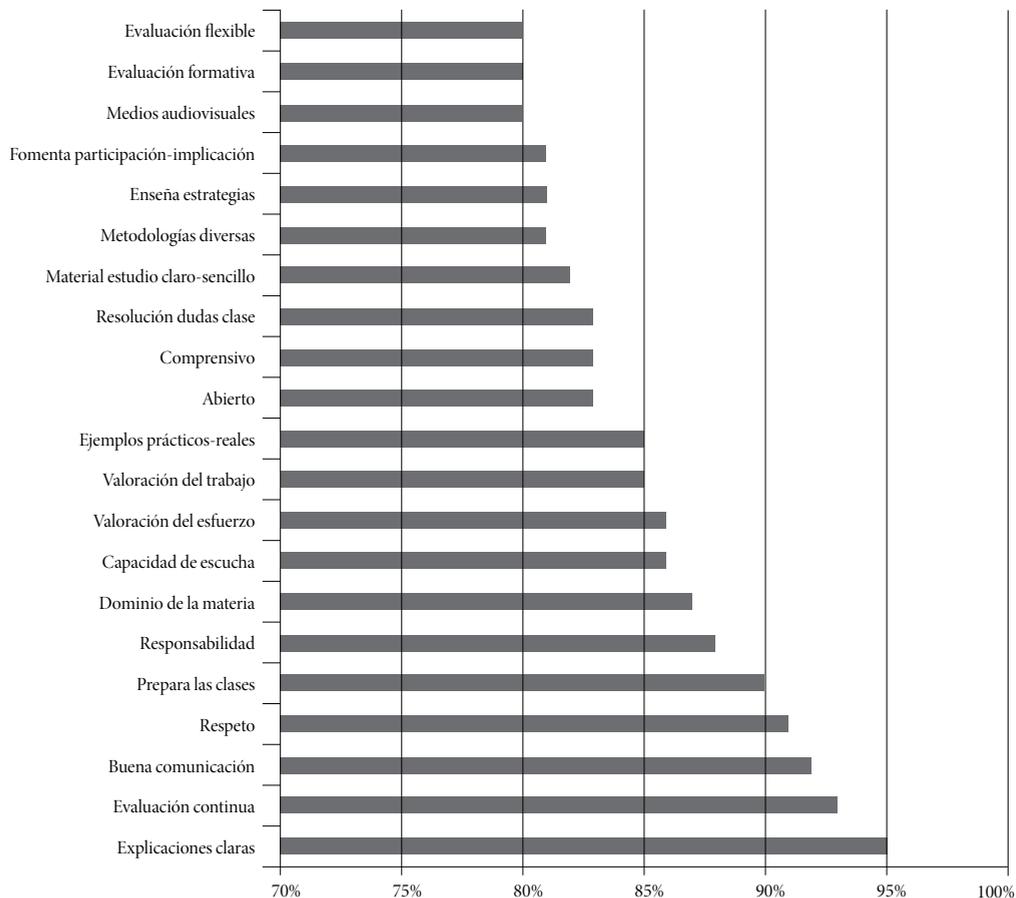
En primer lugar, se analizará el perfil del buen docente en general, después por curso y posteriormente se mostrarán las diferencias significativas de acuerdo con cada grupo de características (bloque).

En general los alumnos dan más valor a las cualidades personales, profesionales y de

metodología de enseñanza, y menos valor a las características de las explicaciones, los métodos docentes en concreto, los materiales, los recursos y la evaluación. El ítem más valorado

es el referente a “el profesor realiza explicaciones claras” (dentro del bloque *características de las explicaciones*).

Gráfica 1. Elementos más valorados del perfil del buen docente



Fuente: elaboración propia.

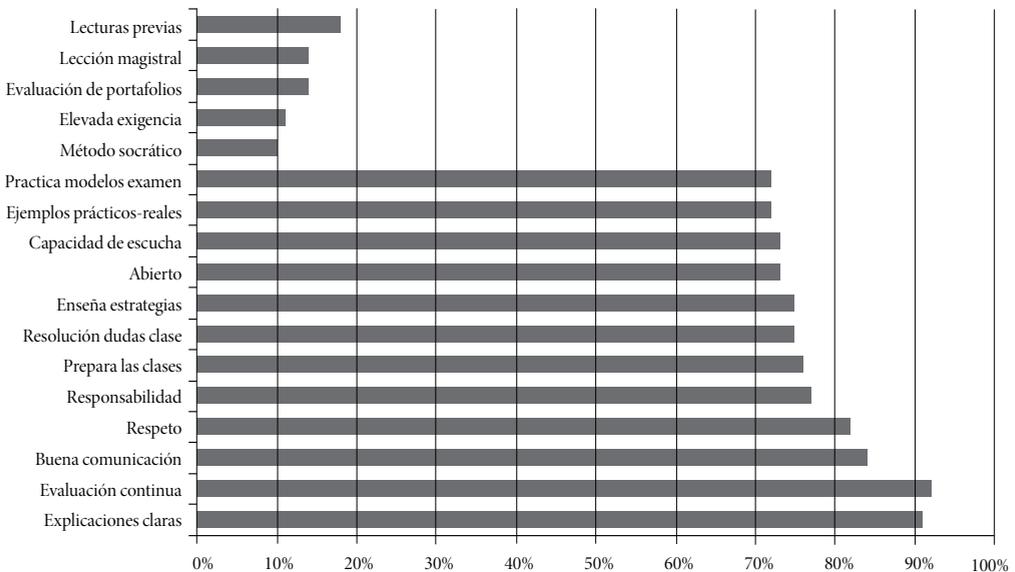
Al analizar por cursos encontramos que para los alumnos de 1° de Magisterio las características de un buen profesor universitario son las siguientes: en el bloque de *cualidades personales* lo que más valoran es el respeto a los alumnos (82 por ciento), que sea abierto (73 por ciento) y con capacidad de escucha (73 por ciento); en *cualidades profesionales*: buena comunicación (84 por ciento), responsable (82 por ciento) y que prepare las clases (77 por ciento); en *metodología de enseñanza* lo más valorado es

que enseñe estrategias para trabajar la asignatura y aprender (preparación de exámenes) (75 por ciento) y que establezca relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura (70 por ciento); en *características de las explicaciones*: realizar explicaciones claras (91 por ciento) y utilizar una enseñanza significativa empleando ejemplos prácticos y reales (72 por ciento); en *métodos*: resolución de dudas en clase (76 por ciento), el uso de esquemas en la pizarra (59 por ciento) y que el docente pueda realizar una explicación de un

contenido de diversas maneras (58 por ciento); en *materiales y recursos*: que utilice modelos de examen (72 por ciento), material de estudio claro y sencillo (69 por ciento) y apuntes con calidad que se ajusten al temario (69 por ciento); en *metodología de evaluación*: valoración del trabajo (77 por ciento), el esfuerzo del alumno (76

por ciento) y realizar exámenes parciales (75 por ciento); y por último, en *características de la evaluación* valoran que ésta sea flexible, que aporte opciones diversas para aprobar (72 por ciento) y que tenga un aspecto formativo para que el alumno pueda conocer sus fallos y corregirlos (68 por ciento).

Gráfica 2. Perfil del buen docente para 1º Magisterio

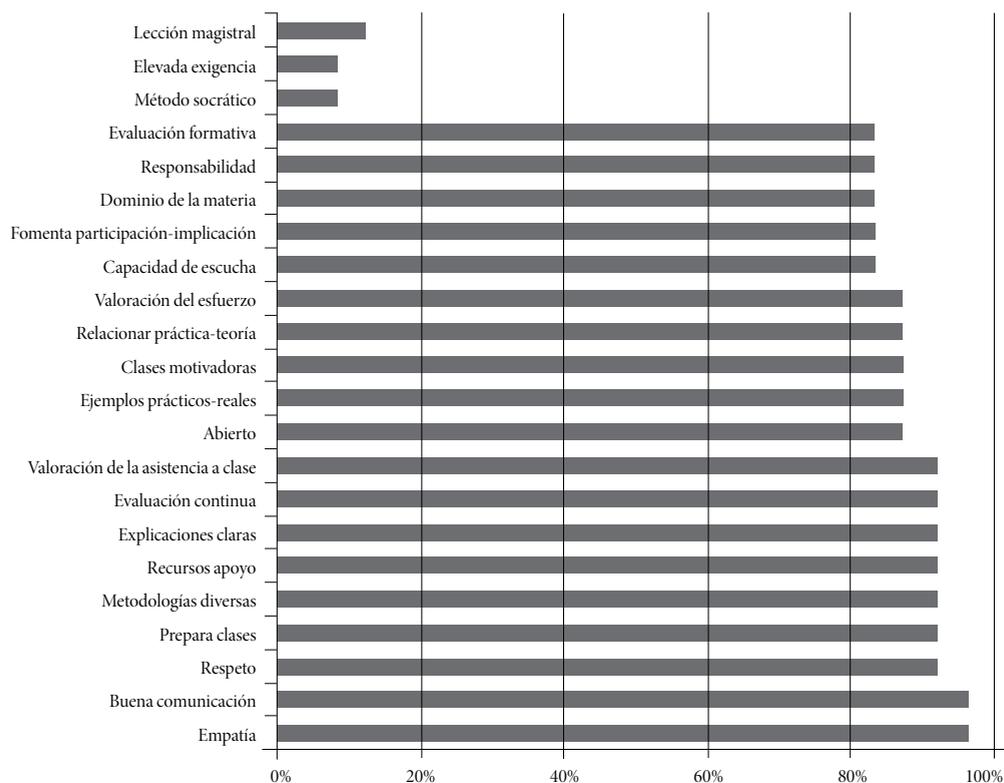


Fuente: elaboración propia.

Para los alumnos de 3º de Magisterio (primaria) las características de un buen profesor universitario son las siguientes: en el bloque de *cualidades personales*: empatía (96 por ciento), respeto (92 por ciento), que sea abierto (87 por ciento), que tenga capacidad de escucha (83 por ciento) y simpatía (80 por ciento); en *cualidades profesionales*: buena comunicación (96 por ciento), preparación de las clases (92 por ciento); competencia y dominio de la materia (83 por ciento) y responsabilidad (83 por ciento); en *metodología de enseñanza*: metodología diversa y adaptada al alumnado (92 por ciento), que se apoye en los recursos necesarios (92 por ciento), que fomente la participación e implicación del alumnado (83 por ciento) y que enseñe estrategias para trabajar la asignatura y aprender (79 por ciento);

en *características de las explicaciones*: éstas deben ser claras (92 por ciento), motivadoras (87 por ciento), deben utilizar ejemplos prácticos y reales (87 por ciento) relacionar teoría y práctica (87 por ciento) y ser interesantes (83 por ciento); en *métodos*: aprendizaje por descubrimiento (79 por ciento) y resolución de dudas en clase (75 por ciento); en *materiales y recursos*: es importante que el docente emplee medios audiovisuales en las explicaciones (92 por ciento) y que el material de estudio sea claro y sencillo (79 por ciento); en *metodología de evaluación*: se debe valorar la asistencia a clase (92 por ciento), el esfuerzo del alumno (87 por ciento), el trabajo (83 por ciento), las actividades diarias de clase y realizar exámenes parciales (79 por ciento); y, por último, en *características de la evaluación*: valoran que

Gráfica 3. Perfil del buen docente para 3° de Magisterio



Fuente: elaboración propia.

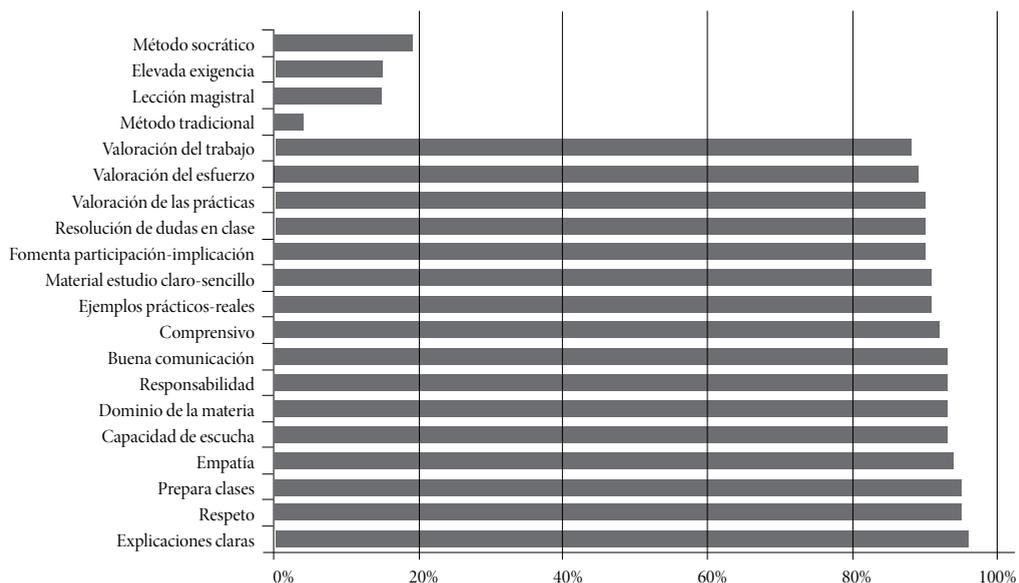
el docente emplee una evaluación formativa (83 por ciento), flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar (79 por ciento) y que sea conocida de antemano por los estudiantes (79 por ciento).

Para los alumnos de primero de Psicopedagogía,¹ las características de un buen profesor universitario son: en el bloque de *cualidades personales* se señalan: respeto (95 por ciento), empatía (94 por ciento), capacidad de escucha (93 por ciento), comprensión (92 por ciento), ser abierto a los alumnos (86 por ciento), tener carácter agradable (85 por ciento) y otorgar buen trato (84 por ciento); en *cualidades profesionales* se decantan por la preparación de las clases (95 por ciento), la competencia y dominio de la materia (93 por ciento), responsabilidad (93 por ciento) y buena comunicación

(93 por ciento); en *metodología de enseñanza*: que fomente la participación e implicación del alumnado (90 por ciento), que utilice una metodología diversa/adaptada al alumnado (86 por ciento) y enseñe estrategias para trabajar la asignatura y aprender (83 por ciento), así como que utilice los recursos de apoyo necesarios (80 por ciento) y establezca relaciones entre conceptos y temas (80 por ciento); en *características de las explicaciones*, éstas deben ser claras (96 por ciento), usar ejemplos prácticos y reales (91 por ciento), ser motivadoras (85 por ciento) y que relacionen la teoría con la práctica (77 por ciento); en *métodos*: resolución de dudas en clase (90 por ciento) y aprendizaje por descubrimiento (70 por ciento); en *materiales y recursos*: es importante que el material de estudio sea claro y sencillo (91 por ciento),

¹ El alumnado de Psicopedagogía, al ser una titulación de segundo ciclo, proviene mayoritariamente de Magisterio. Al curso considerado se le denomina 1° curso de segundo ciclo o 4° curso de la carrera.

Gráfica 4. Perfil del buen docente para 4º de Psicopedagogía



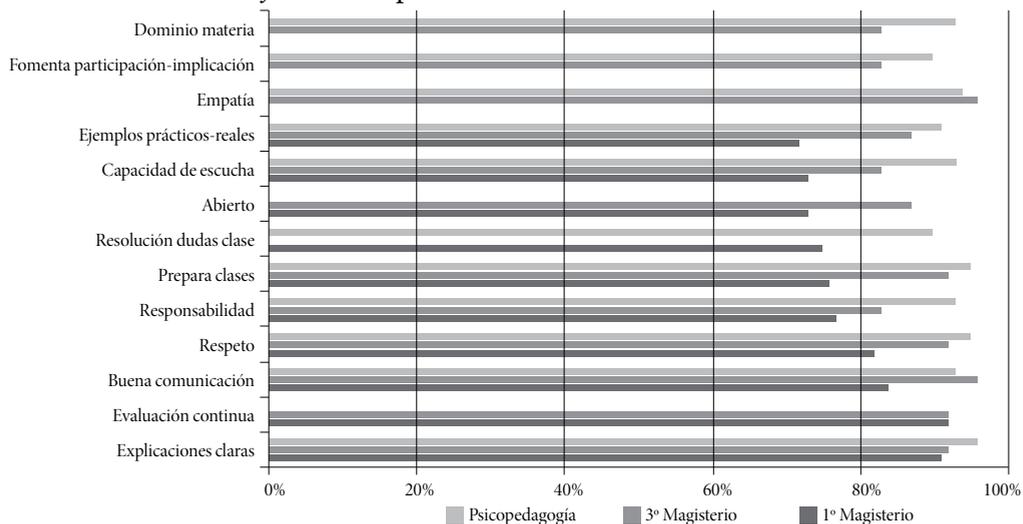
Fuente: elaboración propia.

que se utilicen medios audiovisuales (82 por ciento) y apuntes de calidad ajustados al temario (74 por ciento); en *metodología de evaluación*: que se valore la realización de prácticas (90 por ciento), el esfuerzo (89 por ciento), el trabajo (88 por ciento) y las actividades diarias de clase (85 por ciento); y por último, en *características de la evaluación*: debe ser formativa

(85 por ciento), flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar (84 por ciento) y debe ser dada a conocer de antemano (83 por ciento).

En la Gráfica 5 se observan las valoraciones que los estudiantes de los tres cursos hacen de los ítems definidos como más importantes en el perfil de un buen docente universitario.

Gráfica 5. Comparaciones entre las tres muestras



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente punto se analizarán, mediante tablas de contingencia con el estadístico Chi cuadrado, las diferencias estadísticamente significativas, primero en la variable

titulación y seguidamente en la variable *género*. Al analizar las diferencias significativas por *titulación* encontramos los siguientes resultados:

Tabla 1. Diferencias estadísticamente significativas en el bloque de cualidades personales

Bloque 1: cualidades personales	Magisterio 1º (%)	Magisterio 3º (%)	Psicopedagogía (%)	P
Simpatía	56	80	76	.003**
Respeto a los alumnos	82	92	95	.001**
Carácter agradable	66	71	85	.003**
Buen trato	55	71	84	.000**
Divertido	32	71	53	.000**
Con empatía	28	96	94	.003**
Abierto a los alumnos	73	87	86	.020*
Capacidad de escucha	73	83	93	.000**
Comprensivo	69	79	92	.000**
Da confianza	49	75	75	.000**
Honesto	39	67	75	.000**
Buena persona	52	62	79	.000**

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Nivel de significatividad 0.05 (bilateral). **Nivel de significatividad 0.01 (bilateral).

Los alumnos de 1º de Magisterio valoran en menor porcentaje que los otros dos cursos la mayoría de las cualidades personales. La simpatía, la empatía y un carácter divertido son más importantes para 3º de Magisterio,

mientras que el respeto a los alumnos, un carácter agradable, buen trato, escucha activa, ser comprensivo, dar confianza, ser honesto, atento y buena persona es más valorado por el alumnado de Psicopedagogía. Hemos de

Tabla 2. Diferencias estadísticamente significativas en el bloque de cualidades profesionales

Bloque 2: cualidades profesionales	Magisterio 1º (%)	Magisterio 3º (%)	Psicopedagogía (%)	P
Competencia. Sabe su materia	76	83	93	.001**
Puntualidad	56	79	78	.001**
Responsabilidad	82	83	93	.008**
Experiencia profesional	41	46	66	.001**
Prepara las clases	77	92	95	.000**
Respeto los horarios de tutoría	37	67	86	.000**
Buena comunicación	84	96	93	.014**

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Nivel de significatividad 0.05 (bilateral). **Nivel de significatividad 0.01 (bilateral).

tener en cuenta que los alumnos de esta carrera tienen una media más alta de edad y la mayoría son maestros en activo; eso podría explicar la mayor importancia que le otorgan a las cualidades personales.

Los alumnos de 3º de Magisterio le otorgan más valor a la puntualidad y la buena comunicación, mientras que los de Psicopedagogía

valoran más positivamente el dominio de la materia, la responsabilidad, la experiencia profesional, la seriedad, la preparación de las clases y el respeto por los horarios de tutorías; todo ello nos habla de un alumnado de cursos superiores, con más experiencia, que se centra en los elementos que más les pueden ayudar a forjar un modelo de su propia profesión.

Tabla 3. Diferencias estadísticamente significativas en los bloques de metodologías

Bloque 3: metodología de enseñanza	Magisterio 1º (%)	Magisterio 3º (%)	Psicopedagogía (%)	P
Parte de lo aprendido anteriormente	28	37	62	.000**
Promueve el trabajo individual	48	25	42	.035*
Utiliza una metodología diversa y adaptada al alumnado	62	92	86	.000**
Reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario	31	50	47	.043*
Fomenta la participación e implicación del alumnado	62	83	90	.000**
Utiliza los recursos de apoyo necesarios	66	92	80	.002**
Bloque 5: métodos que debería utilizar				
Análisis de casos	32	50	75	.000**
Resolución de dudas en tutorías	48	33	67	.000**
Aprendizaje por descubrimiento	32	79	70	.000**
Método tradicional	25	25	4	.000**
Uso de preguntas del tema	37	67	40	.003**
Resolución de dudas en clase	76	75	90	.003**

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Nivel de significatividad 0.05 (bilateral). **Nivel de significatividad 0.01 (bilateral).

Los alumnos de 1º de Magisterio sólo le otorgan más valor a que el docente promueva el trabajo individual del alumno, mientras que para los alumnos de 3º los indicadores de buen docente se centran en la utilización de diversas metodologías, y en que éstas se adapten a los alumnos, que se reduzca la clase magistral al utilizar la metodología de aprendizaje por descubrimiento, y que se utilicen los recursos necesarios para dar la clase; al alumnado de Psicopedagogía, en cambio, le

interesa que se parta de lo aprendido en años anteriores y que se fomente la participación e implicación de los estudiantes en la clase, a través de análisis de casos, y resolviendo dudas en clase y en tutorías.

Los alumnos de cursos superiores, al tener mayor experiencia, se plantean metodologías más activas, que les posibiliten una mayor autonomía, pero desde una perspectiva reactiva y centrada más en cuestiones prácticas.

Tabla 4. Diferencias estadísticamente significativas en el bloque de características de las explicaciones

Bloque 4: características de las explicaciones	Magisterio 1º (%)	Magisterio 3º (%)	Psicopedagogía (%)	P
Haciendo uso de ejemplos prácticos y reales	72	87	91	.000**
Precisas	48	71	69	.004**
Destacando los conceptos básicos	42	75	76	.000**
Motivadoras	59	87	85	.000**
Ordenadas	51	71	66	.031*
Relaciona teoría y práctica	62	87	77	.011**

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Nivel de significatividad 0.05 (bilateral). **Nivel de significatividad 0.01 (bilateral).

Los alumnos de 1º de Magisterio conceden los valores más bajos en todos los ítems, mientras que a los de 3º les preocupa que las explicaciones sean precisas, motivadoras, ordenadas, y que les ayuden a relacionar la teoría con la práctica. Los alumnos de Psicopedagogía, por su parte, valoran más la importancia de utilizar ejemplos prácticos de la vida cotidiana y destacar los conceptos básicos de la asignatura, lo que nos habla de un alumnado centrado en aspectos más pragmáticos, que les ayuden a entender mejor su propia profesión, pero de una forma pasiva, ya que depo-

sitan en el profesor el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el bloque de *materiales y recursos* se obtienen diferencias estadísticamente significativas, pues para Psicopedagogía el buen docente debe proporcionar un material de estudio claro y sencillo ($P=.000$) y apuntes en la web ($P=.031$), mientras que para los alumnos de 3º de Magisterio es importante la utilización de medios audiovisuales ($P=.001$).

Se observa que el alumnado de Psicopedagogía necesita que la información sea precisa y asequible para poder hacer más rentable el tiempo de estudio.

Tabla 5. Diferencias estadísticamente significativas en el bloque de metodologías de evaluación

Bloque 7: metodología de evaluación	Magisterio 1º (%)	Magisterio 3º (%)	Psicopedagogía (%)	P
Sólo examen final	14	12	2	.010**
Valoración actividades diarias de clase	53	79	85	.000**
Exámenes parciales	75	79	56	.012**
Valoración del esfuerzo del alumno	76	87	89	.015**
Valoración de realización de prácticas	59	75	90	.000**
Valoración de la asistencia a clase	68	92	71	.009**
Valoración de un portafolios	14	37	42	.000**
Ausencia de exámenes y sustitución por otros métodos	20	17	55	.000**

Tabla 5. Diferencias estadísticamente significativas en el bloque de metodologías de evaluación

(continuación)

Bloque 8: carácter de evaluación	Magisterio 1º (%)	Magisterio 3º (%)	Psicopedagogía (%)	P
Formativa	68	83	85	.001**
Justa	37	62	50	.017**
Negociada	27	42	72	.000**
Conocida de antemano	63	79	83	.003**
Que exija lo básico	30	25	13	.032*

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Nivel de significatividad 0.05 (bilateral). **Nivel de significatividad 0.01 (bilateral).

Para los alumnos de Psicopedagogía, un buen docente no sólo debe basar su evaluación en un examen final, o en realizar exámenes parciales; debe valorar también la realización de prácticas y actividades en clase, así como el esfuerzo del estudiante. La evaluación debería ser formativa, negociada, conocida de antemano y que exija algo más que lo básico.

Los alumnos de 3º de Magisterio ponen el acento en que un buen docente debe valorar la asistencia a clase, pero no creen que tenga que sustituirse el examen por otros métodos. También opinan que la evaluación debe ser justa.

Estos datos señalan la importancia, para el alumnado, de una evaluación más centrada en el proceso que en el resultado, elementos importantes en la metodología del Espacio Europeo de Educación Superior; sin embargo, coinciden en dar un peso importante a elementos que ayudan a la evaluación, como la asistencia a clase y la valoración del esfuerzo, aunque no señalan la consecución de los objetivos previstos para la materia.

Con respecto a la variable género, sólo se encontraron cuatro elementos donde las diferencias son estadísticamente significativas: los elementos que les parecen más importantes a las mujeres respecto de un buen docente son: que tenga un carácter agradable ($P=.046$), que dé explicaciones motivadoras ($P=.027$), y que valore las actividades diarias de clase y la ($P=.035$ y $P=.048$, respectivamente). Se podría

decir que las mujeres valoran más los aspectos de esfuerzo, tanto del trabajo del profesor como del alumnado.

CONCLUSIÓN

El primero de los objetivos de esta investigación era saber qué percepción tienen los alumnos de Magisterio y Psicopedagogía del perfil de un buen docente universitario; los resultados indican que le otorgan tanta importancia a las cualidades personales como a las profesionales, lo cual habla del valor humano de la figura docente, y nos lleva a pensar que el alumno que se está formando para maestro y orientador ve al buen docente no sólo como un profesional que posee amplias competencias académicas y profesionales, sino también como alguien con cualidades personales, como una actitud positiva, motivadora y calidad humana, como se señala en los trabajos de Friesen (2011), Hativa (2000), Noddings (2005) y Peart y Cambell (1999) (citados en Carrasco *et al.*, 2012).

Los resultados que se obtienen a nivel general son similares a los encontrados por Carlos-Guzmán (2011), Fernández y González (2012), Gargallo *et al.* (2010), Hamer (2015), Loredo y Grijalva (2000), Luna (2002), Miranda (2007), Olmedo y Peinado (2008), Pérez Pérez *et al.* (2013) y Tirado *et al.* (2007), en el sentido de que los estudiantes esperan que, a nivel personal, el docente sea respetuoso,

abierto, comprensivo, y con escucha activa; a nivel profesional, que tenga una buena comunicación, prepare las clases, sea responsable y domine su materia; en el aspecto de metodología, que ésta sea diversa y se adapte al alumno, que enseñe estrategias y fomente la participación, y que utilice los recursos didácticos necesarios, con explicaciones claras y ejemplos reales y prácticos. Entre los métodos que debería utilizar están la resolución de dudas en clase, material de estudio claro y sencillo, y uso de medios audiovisuales. En la metodología de evaluación abogan por que se valore el esfuerzo, el trabajo realizado y las prácticas; la evaluación deberá ser continua, formativa y flexible. Esto nos habla de un perfil muy similar al profesor centrado en el aprendizaje.

Llama la atención, sin embargo, la escasa importancia que los estudiantes otorgan a la exigencia de lecturas previas para el alumno, exposiciones orales, partir de lo aprendido en años anteriores, el método socrático y la valoración del portafolios; y con frecuencia media: la experiencia profesional, el uso de esquemas en la pizarra y el aprendizaje por descubrimiento. Estamos de acuerdo con Krzemien y Lombardo (2006) cuando señalan que el alumnado espera que el docente sea capaz de estimular su interés, y en que la responsabilidad de la motivación recae principalmente en el docente, lo que plantea una paradoja: si bien el modelo de docente *centrado en el aprendizaje* se basa en un constructo activo por parte del alumnado y en su responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje, los datos encontrados hablan de un sujeto dependiente y pasivo.

Es interesante reseñar que menos de una cuarta parte del total de los alumnos que participaron en el estudio, optó por la lección magistral; la gran mayoría del alumnado se inclina a favor de resolver dudas en clase. Esto nos lleva a plantearnos si de lo que se trata es de que todo aquello que suena a magistral y tradicional es vivenciado por el alumnado como no deseable, antiguo, pasado de moda y quizás no válido para un perfil del docente ideal; sin

embargo, Cid *et al.* (2003) concluyeron en su estudio que las prácticas docentes de los profesores mejor valorados se encuadraban en el enfoque tradicional de la enseñanza. Se ha de asumir que la universidad, teniendo en cuenta el EEES, necesita profesores centrados en el aprendizaje y no en la enseñanza, y estamos de acuerdo con Gargallo *et al.* (2010) cuando señalan que los métodos tradicionales pueden ser eficaces en ciertos momentos, si se acompañan con habilidades docentes eficaces.

Un segundo objetivo era determinar si la percepción que tienen los participantes de este estudio es congruente con las aportaciones científicas. Los datos muestran que los estudiantes valoran la empatía, el carácter agradable, comprensivo y con capacidad de escucha, la ayuda en el proceso de aprendizaje y ser tratados con respeto y consideración, es decir, valoran una interrelación entre profesor-alumno que coincide con lo referenciado en el marco teórico de este documento (Bardagi y Hutz, 2012; Brait *et al.*, 2010; Marín *et al.*, 2011; Soares *et al.*, 2006; Tabera *et al.*, 2015; Zabalza, 2009, 2011, 2012). García Garduño y Medécigo (2014) encontraron que los alumnos valoran positivamente los métodos activos frente a los tradicionales, así como el hecho de utilizar ejemplos prácticos/reales y dominar la materia a impartir; estos resultados coinciden con los de nuestra investigación, según la cual el alumnado elige una metodología por descubrimiento y análisis de casos.

El tercer objetivo era detectar si existían diferencias significativas en la variable género, titulación y/o curso; con relación a la variable género, del análisis de los datos se obtuvieron resultados similares a los del estudio de Fernández y González (2012): en ambos se identificaron muy pocos ítems con diferencias significativas respecto de lo que los hombres y las mujeres esperan de un docente ideal: carácter agradable, motivación, valoración de las actividades y asistencia a clase. Esto indica que se puede establecer un perfil del buen docente universitario independientemente del género.

En cuanto a los cursos, sí se detectaron diferencias significativas importantes, tanto en el número de ítems como en su relevancia. En los resultados del primer curso se obtuvo un menor porcentaje de valoración en casi todos los ítems, lo que se podría interpretar como “falta de experiencia” de lo que es un buen docente por parte de los estudiantes, mientras que los alumnos de 3° de Magisterio y Psicopedagogía ya poseen experiencia como docentes (bien por prácticas curriculares y/o por experiencia profesional) y se plantean elementos más prácticos y orientados a su futura labor como maestro/a.

En resumen, este estudio identificó lo que los alumnos esperan de un buen docente: que dé explicaciones claras, que tenga buena comunicación y realice una evaluación continua; que sea respetuoso y responsable; que prepare sus clases, domine su materia y utilice ejemplos prácticos y reales; que sea abierto y tenga capacidad de escucha. Por lo tanto, no se trata de tener muchos conocimientos, sino de saber y ser capaz de diseñar y utilizar estrategias didácticas de enseñanza que faciliten el proceso de aprendizaje. Las primeras nueve cualidades se consideran de las personales y profesionales, mientras que los otros bloques tienen menor importancia; esto nos habla de que las características personales son altamente valoradas, más que los métodos, materiales, recursos y características de la evaluación, y esto se repite en las tres titulaciones analizadas. Los alumnos participantes en el estudio señalan claramente que valoran más la buena comunicación, la claridad en las explicaciones, una evaluación continua y la preparación de las clases, que el dominio de la asignatura o la experiencia profesional. Así pues, para el alumnado un buen docente universitario necesita poseer características pedagógicas, humanas y metodológicas, con énfasis en una visión constructiva y centrada en el aprendizaje; no obstante, se detecta una

postura algo pasiva por parte de los estudiantes, ya que otorgan más peso a la labor del profesorado que a la del estudiante. La sensación que se obtiene de estos resultados es que el alumno prefiere a un docente similar al del instituto (centro de enseñanza secundaria).²

Una pregunta que surge de los resultados de este estudio es que, si bien está demostrado que los métodos tradicionales no son los preferidos por los estudiantes, ¿por qué la mayoría de ellos recurre a una clase magistral cuando tiene que realizar una exposición oral en clase?, ya que la utilización de medios audiovisuales de cualquier tipo no cambia el método. De ahí que nos preguntemos también: ¿qué modelo aplicarán estos alumnos cuando sean profesionales de la enseñanza?, ¿el modelo que ellos consideran de “buen docente”, o reproducirán los modelos tradicionales utilizados por algunos profesores de universidad y por ellos mismos en sus exposiciones en el aula?

Esto nos lleva a plantear la importancia de la formación del profesor novel universitario para lograr profesores motivadores y motivantes, capaces de transmitir esa motivación a sus estudiantes; es decir, docentes que representen un modelo coherente con la metodología del Espacio Europeo de Educación Superior que inspiren a futuros profesores o profesionales vinculados con la educación (orientadores y maestros).

La enseñanza es un acto complejo y multidimensional, cuyo objetivo final es que se produzca un aprendizaje de forma deliberada; esto desacredita la idea de que cualquiera puede enseñar, ya que lo único que se requiere es el dominio del contenido de la materia (Carlos-Guzmán, 2009).

Estos resultados permiten reflexionar sobre el tipo de docente universitario que desean los alumnos y para preguntarnos acerca de la conveniencia o no de ajustar el tipo de profesorado y la metodología de enseñanza a lo

² En España se le denomina “institutos” a los centros de enseñanza secundaria, donde se imparte el tramo obligatorio (12-16 años) y no obligatorio (bachillerato, 16-18 años), así como enseñanzas de formación profesional (ciclos formativos de grado medio y superior) que facilitan el aprendizaje de un oficio.

que demandan los alumnos, en lugar de sólo hacer cambios de criterios y en los sistema de evaluación según los principios del EEES.

Para finalizar, es necesario indicar las limitaciones de este estudio, pues la muestra es

pequeña y sólo contempla una universidad; es preciso ampliar esta indagación a todos los cursos y a otras universidades, tanto andaluzas como nacionales, así como tener una muestra estratificada por cursos.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ Rojo, Víctor, Eduardo García Jiménez y Javier Gil Flores (1999), "La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos", *Revista de Educación*, núm. 319, pp. 273-290.
- BARDAGI Patta, Mauricia y Claudio Simón Hutz (2012), "Rutina académica y la relación con los compañeros y profesores: impacto sobre la deserción universitaria", *Psycho*, vol. 43, núm. 2, pp. 174-184.
- BELTRÁN Llera, Jesús y Luz Pérez Sánchez (2005), "El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos", *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 79-114.
- BENEDITO Antolí, Vicente (1989), "La evaluación del profesor universitario", *Revista de Educación*, núm. 290, pp. 279-291.
- BORONAT Mundina, Julia, Nieves Castaño Pombo y Elena Ruiz Ruiz (2005), "La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 5, pp. 1-12.
- BRAIT, Liliann, Keila Macedo, Francis Silva, Márcio Silva y Ana Souza (2010), "A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem", *Itinerarius Reflectionis*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15.
- CAJIDE Val, Xosé (1994), "Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria", *Bordón*, vol. 46, núm. 4, pp. 389-405.
- CAPOTE García, Julia (2015), "Características del buen profesor, clave para una educación médica de calidad", *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, vol. 3, núm. 1, pp. 21-25. DOI: <https://doi.org/10.26423/rcpi.v3i1.9>
- CARLOS-Guzmán, José Jesús (2009), "¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 123, pp. 8-26.
- CARLOS-Guzmán, José Jesús (2011), "La calidad de la enseñanza superior: ¿qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. especial, pp. 129-141.
- CARLOS-Guzmán, José Jesús (2016), "¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje", *Propósitos y Representaciones*, vol. 4, núm. 2, pp. 285-358. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- CARRASCO Embuena, Vicente, M^a José Hernández Amorós y Marco Jesús Iglesias Martínez (2012), "Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 3, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652014> (consulta: 20 de noviembre de 2017).
- CASERO Martínez, Antonio (2010), "¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 62, núm. 246, pp. 223-242.
- CELDRÁN, Montserrat y Jordi Escartín (2008), "¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Un estudio cualitativo", ponencia presentada en el I Congreso Internacional Uninvest, 08, Universidad de Gerona, junio de 2008, pp. 1-13, en: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1034> (consulta: 10 de septiembre de 2018).
- CERRILLO Martín, Rosario y Dolores Izuzquia Gasset (2005), "Perfil del profesor universitario", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 8, pp. 1-5.
- CID Sabucedo, Alfonso, Adolfo Pérez Abellás y Miguel Ángel Zabalza Beraza (2013), "Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los 'mejores profesores' de la Universidad de Vigo", *Educación XXI*, vol. 16, núm. 2, pp. 265-296. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2643>.
- DARLING Hammond, Linda (2000), "Teacher Quality and Student Achievement", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-44. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- DARLING Hammond, Linda y Peter Youngs (2002), "Defining 'Highly Qualified Teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us?", *Educational Researcher*, vol. 31, núm. 9, pp. 13-25. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x031009013>

- DE JUANES Oliva, Ángel y Jesús A. Beltrán Llera (2014), "Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria", *Educación XXI*, vol. 17, núm.1, pp. 59 -82. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- DE MIGUEL, Mario (2003), "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado", *Revista de Educación*, núm. 331, pp. 13-34.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 9-30.
- FERNÁNDEZ, Manuela y Sebastián González (2012), "El perfil del buen docente universitario: una aproximación en función del sexo del alumnado", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 237-249.
- GARCÍA Garduño, José María y Amira Medécigo Shej (2014), "Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 124-139, en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2014-143-los-criterios-que-emplean-los-estudiantes-universitarios-para-evaluar-la-in-eficacia-docente-de-sus-profesores.pdf> (consulta: 20 de noviembre de 2017).
- GARCÍA Ramos, José Manuel (1997), "Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario", *Bordón*, vol. 49, núm. 4, pp. 361-391.
- GARGALLO López, Bernardo, Francesc Sánchez Peris, Concepción Ros Ros y Alicia Ferreras Remesal (2010), "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51/4, pp. 1-16.
- GONZÁLEZ Such, José, Jesús Jornet Melia y Mercedes Suárez Pazos (1989), "Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universidad de Valencia", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 13, pp. 57-92.
- HAMER Flores, Adolfo (2015), "La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba)", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 227-240.
- HATIVA, Nira (2000), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers.
- HIDALGO Gato, Bárbara (2013), "La interdisciplinariedad desde un sistema de preparación metodológica en el desempeño pedagógico del docente universitario", *Ciencias Pedagógicas e Innovación*, vol. 1, núm. 3, pp. 23-29.
- KRZEMIEN, Deisy y Enrique Lombardo (2006), "Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología", *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 173-186.
- LOREDO Enriquez, Javier y Olga Grijalva Martínez (2000), "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado", en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga (coords.), *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 103-131.
- LUNA Serrano, Edna (2002), *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*, México, Plaza y Valdés.
- MARÍN Sánchez, Manuel, Roberto Martínez-Pecino y Yolanda Troyano Rodríguez (2011), "Perspectivas de los estudiantes sobre el papel del profesor universitario", *El Comportamiento Social y de la Personalidad*, vol. 39, núm. 4, pp. 491-496.
- MARTÍNEZ García, María del Mar, Begoña García Domingo y José Quintanal Díaz (2006), "El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado", *Educación XXI*, núm. 9, pp. 183-198.
- MATEO, Jesús (1987), "La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión", en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*, Valencia, Universitat de València-Servei de Formació Permanent, pp. 133-203.
- MIRANDA, Alejandro (2007), *Opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores. Una herramienta para obtener indicadores sobre la práctica docente*, Tesis de Licenciatura, México, UNAM-FES Iztacala.
- MOLERO, David y Juan Ruiz (2005), "La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 1, pp. 57-84.
- MUÑOZ San Roque, Isabel (2004), "Dimensiones del buen profesor universitario desde el punto de vista del alumno", en Pedro Ahumada (coord.), *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, vol. 1, Bilbao, Universidad de Deusto-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 245-262.
- OLMEDO, Karina y Sofía Peinado (2008), "El perfil del profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes", ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla (España), 25-27 de junio de 2008, en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3076> (consulta: 20 de agosto de 2018).
- PÉREZ Pérez, Cruz, Inmaculada López Francés y Josefa Sospedra Baeza (2013), "La percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de la rama de ciencias sociales y jurídicas de la Universitat de Valencia",

- Education in the Knowledge Society (EKS)*, vol. 14, núm. 3, pp. 259-276, en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/11360> (consulta: 20 de noviembre de 2017).
- POSNER, George (2005), *Análisis del currículum*, México, MacGraw-Hill.
- RODRÍGUEZ Espinar, Sebastián (1991), "Dimensiones de la calidad universitaria", ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, Cádiz, 21-23 de noviembre de 1991, Universidad de Cádiz-ICE.
- RUEDA Beltrán, Mario (2001), "Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad", en Mario Rueda, Frida Díaz-Barriga y Mónica Díaz Polanco (comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO, pp. 125-138.
- SAN MARTÍN, Sonia, Marcos Santamaría, Francisco Javier Hoyuelos, Jaime Ibáñez y Estefanía Jerónimo (2014), "Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios", *Educación XXI*, vol. 1, núm. 7, pp. 193-215. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxxi.17.2.11486>.
- SHULMAN, Lee (1986), "Those who Understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14.
- SHULMAN, Lee (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-23.
- SOARES, Ana Paula, Leandro Almeida, Antonio Diniz y M. Adelina Guisande (2006), "Modelo multidimensional joven ajuste al contexto universitario (MMAU): estudio con alumnos de la ciencia y la tecnología en comparación con las ciencias sociales y humanas", *Psychological Review*, vol. 1, núm. 24, pp. 15-27.
- TABERA Galván, M^a Victoria, M^a José Álvarez Comino, Asunción Hernando Jerez y Margarita Rubio Alonso (2015), "Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 275-293. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028
- TARDIF, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TEJEDOR, Francisco Javier (2003), "Un modelo de evaluación del profesorado universitario", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 157-182.
- TEJEDOR, Francisco Javier y Lourdes Montero (1990), "Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesor universitario", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 186, pp. 260-279.
- TIERNO, Juana María (2007), "La valoración de la docencia universitaria por parte de los estudiantes", *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació*, año 31, vol. 2, pp. 241-255.
- TIRADO Segura, Felipe, Alejandro Miranda Díaz y Sánchez Andrés Moguel (2007), "La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia", *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 118, pp. 7-24, en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2007-118-la-evaluacion-como-proceso-de-legitimidad-la-opinion-de-los-alumnos-report-de-una-experiencia.pdf> (consulta: 4 de enero de 2018).
- ZABALZA, Miguel Ángel (2009), "Ser profesor universitario hoy", *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, pp. 69-81.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2011), "Metodologías docentes", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 3, pp. 75-98.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2012), "El estudio de las 'buenas prácticas' docentes en la enseñanza universitaria", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-42.

Competencias del perfil del administrador

Análisis comparativo en diferentes modalidades educativas

ROSA ELENA RICHART VARELA* | ERIKA P. ÁLVAREZ-FLORES**
REYNA DEL CARMEN MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ***

Este estudio, de tipo descriptivo transversal, presenta un análisis estadístico comparativo que se realizó con estudiantes de último año del área administrativa en tres universidades mexicanas. El objetivo de la investigación fue comprobar las competencias profesionales que desarrolló el estudiantado según perfil de egreso y modalidad aplicada (presencial, mixta o virtual), para diferenciar las competencias que fortalecen su perfil de egreso y cuáles deben ser potenciadas. El instrumento empleado para examinar las competencias se estructuró tomando en consideración preguntas que reproducen el proceso de toma de decisiones y el contexto que tienen que enfrentar los administradores. Los resultados evidencian, independientemente de la modalidad educativa, niveles de apreciación cercanos al avanzado en competencias básicas, transversales y específicas. Resaltaron indicadores favorables en el trabajo en equipo y la necesidad de potenciar la competencia de elaboración de proyectos. Se advierten diferencias significativas en estudiantes de la modalidad virtual con respecto a otras modalidades.

This descriptive cross-sectional study provides a comparative statistical analysis conducted with students during their final year in the administrative track at three Mexican universities. The purpose of the research was to test the professional competencies students developed depending on their exit profiles and the applied method (classroom, mixed or virtual), in order to differentiate the competencies that strengthen their exit profiles and which need to be strengthened. The instrument used to examine competencies was structured in order to consider questions that reproduce the decision-making process and the context administrators must face. Regardless of the educational method, results showed appreciation close to advanced levels in basic, cross-sectional and specific competencies. Favorable indicators were highlighted in the case of teamwork and the need to strengthen project development competencies. Significant differences were noted among virtual learning students compared to other methods.

Palabras clave

Competencia profesional
Modalidades educativas
Educación superior
Niveles de competencia
Perfil del administrador

Keywords

Professional competence
Educational modalities
Higher learning
Competence levels
Administrator profile

Recepción: 27 de septiembre de 2018 | Aceptación: 28 de diciembre de 2018

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59108>

* Profesora titular de la Universidad de Guadalajara-Sistema de Universidad Virtual (México). Publicación reciente: (2018, en coautoría con L. Benítez y R. Martínez R.), *Resiliencia en la educación superior: el cambio de mirada para transformar escenarios de vulnerabilidad escolar*, México, Newton. CE: elena.richart@suv.udg.mx

** Profesora titular de la Universidad Estatal de Sonora-Unidad Académica Hermosillo (México). Línea de investigación: innovación educativa. Publicación reciente: (2018, en coautoría con P. Núñez-Gómez y J. Olivares-Santamarina), "Perfiles profesionales y salidas laborales para graduados en publicidad y relaciones públicas: de la especialización a la hibridación", *El Profesional de la Información*, vol. 27, núm. 1, pp. 136-147. CE: ericka.alvarez@ues.mx

*** Profesora-investigadora titular en la Universidad Politécnica de Pachuca (México). Líneas de investigación: estrategias de aprendizaje; enseñanza y resiliencia para el desarrollo humano. Publicación reciente: (2018, en coautoría con C.L. Benítez), "Resiliencia en la educación superior: el cambio de mirada para transformar escenarios de vulnerabilidad escolar", México, Newton. CE: reyna@upp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

El proceso formativo a nivel superior ha sido objeto de transformaciones, en un intento de ser coherente con las necesidades marcadas por la sociedad del conocimiento. Es así que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) ha dado mucha importancia a la creación de entornos pedagógicos virtuales en los que se utilizan los medios tecnológicos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas tendencias impulsan a las universidades a implementar acciones orientadas a diversificar las modalidades de estudio, y a abrir opciones como la educación presencial, mixta y virtual. En cuanto a las características de cada una de ellas, en la modalidad presencial el docente, como tutor y comunicador, enfatiza el proceso de enseñanza aprendizaje al interactuar con los estudiantes solamente a través de técnicas y métodos propicios para esa modalidad; en la mixta se incursiona en el uso de las tecnologías y en el rol del docente como moderador, por ejemplo, con actividades de aprendizaje en plataformas digitales, aunado a las actividades en el salón de clases. En el caso de la modalidad virtual, el aprendizaje se caracteriza por ser cien por ciento en línea, e implica mayor responsabilidad del estudiante para desarrollar la autogestión en su proceso formativo, guiado por el docente. Por otra parte, estas tres modalidades se pueden diferenciar por el diseño y la estructura del curso, sus actividades de aprendizaje, los materiales didácticos que se ofrecen (Rosales-Gracia *et al.*, 2008), y la forma de adquisición de las competencias (Villa y Poblete, 2007).

El proyecto Tuning 2003-2004 (Unión Europea, 2006), diseñado en el marco del modelo educativo por competencias que surgió en la Declaración de Bolonia (EEES, 1999), ha orientado y promovido cambios curriculares en los programas de estudio de las universidades, encaminados a mejorar la empleabilidad de los graduados en la sociedad del conocimiento.

Estas iniciativas han redefinido los procesos educativos y formativos al tratar de vincular la formación con las necesidades laborales de una realidad continua y cambiante, y dan mayor relevancia al enfoque curricular basado en competencias. En este enfoque, el concepto de competencia profesional se fundamenta en el acercamiento entre el mundo laboral y la educación, la adecuación de los trabajadores a los cambios tecnológicos y organizacionales, las acciones formativas y la cualificación de los instructores, así como la adquisición equitativa y flexible de las competencias (CIDEC, s/f). Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014), contar con una competencia profesional significa poseer las cualificaciones idóneas para desempeñar eficientemente las tareas en un puesto de trabajo; es decir, se debe de aprender lo que sea preciso para el desempeño profesional.

El proyecto Tuning ubica diferentes líneas de acción para orientar con claridad a las instituciones de educación superior (Bravo, 2007); entre las más significativas están la identificación y definición de las competencias genéricas y específicas, la calidad en los programas de estudio, y los enfoques de enseñanza y evaluación.

Las universidades de México, independientemente de su modalidad de estudio, y en consonancia con la transformación educativa, han asumido el reto del enfoque curricular basado en competencias, y para ello han rediseñado e impulsado programas de estudio en el marco del proyecto Tuning América Latina 2004-2007 (Beneitone *et al.*, 2007). Las competencias profesionales definidas en este proyecto como básicas, transversales y específicas identifican con claridad las competencias que deben estar presentes para la construcción de los perfiles de egreso de los programas educativos de las universidades. En función de ello, el sector educativo, a través de los planes de estudio, establece un acercamiento con aquello que los empresarios requieren de los graduados, acorde a las tendencias promovidas

por el mercado laboral y las tecnologías de la información y la comunicación. Éstos, a su vez, exigen garantías de que los jóvenes que solicitan empleo no sólo sigan rutinas prescritas, sino que tengan habilidades para tomar iniciativas, resolver problemas e integrar y comunicarse adecuadamente en equipos de trabajo (UNESCO, 2012).

De esta manera, la educación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes ha implicado la alineación de los currículos universitarios y la puesta en marcha de diversos cambios en la instrucción y la formación; es ahí donde se inscribe el desafío de las instituciones educativas: lograr que los estudiantes se apropien de las competencias. El objetivo de las universidades no reside solamente en identificar y fomentar las capacidades que deben tener los estudiantes, sino en cómo las ponen en juego en la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional (Tejada y Ruiz, 2016), ya que la movilización y transferencia forman parte de la adquisición de las competencias.

Diversos autores sugieren una serie de estrategias para lograrlo: Álvarez y De Prada (2018) argumentan que las prácticas externas favorecen la adquisición de competencias; otros sostienen que las instituciones deben formar de manera independiente las competencias específicas y genéricas (Silva, 2008; Díaz Barriga, 2006). Según Morita *et al.* (2017), las competencias profesionales genéricas se aprenden a la par que las específicas durante procesos informales de aprendizaje; por su parte, Villarroel y Bruna (2014) afirman que incorporar competencias genéricas en educación superior involucra una mayor inversión y recursos por parte de las instituciones educativas. Chao (2017) sostiene que, a través de la autogestión del aprendizaje, tal como se hace en un ambiente virtual, el estudiante logra poner en práctica recursos cognitivos y socioafectivos para resolver problemas.

Cuando no se logra ajustar las capacidades de los estudiantes con su perfil de egreso, éstos

enfrentan dificultades para su inserción laboral al no contar con las habilidades que exigen los espacios laborales o determinado sector de la industria (Brewer, 2013). Uno de los componentes principales de la empleabilidad es la voluntad del sujeto para aprender y desarrollar competencias (SIPPE, 2013), no solamente aquellas propias de su área de trabajo, sino también aquellas que aplican y dan soporte al desempeño de su profesión (Verdejo, 2016); ahí radica la importancia que tiene la apropiación de competencias para los estudiantes, y es la base para la reflexión sobre cómo están impactando las prácticas de las instituciones universitarias en la formación de los profesionales. Dado que las competencias se desarrollan progresivamente, el interés de este estudio consiste en analizar su evolución precisamente antes de finalizar la universidad, para así poder identificar cuáles —según el perfil de egreso— deben ser potenciadas en los planes de estudio para la modalidad aplicada.

En este sentido, se analiza comparativamente el desarrollo de las competencias profesionales —básicas, transversales y específicas— en el estudiantado en el último año del plan de estudio en el área administrativa de tres instituciones de educación superior con modalidades diferentes. La investigación se desarrolló en el marco del proyecto “Evaluación de competencias profesionales requeridas en egresados de un modelo educativo virtual”, que fue aprobado en la convocatoria de fortalecimiento de Cuerpos Académicos 2017 (financiado por PRODEP).

Se diseñó un instrumento que evalúa el saber hacer, saber ser y saber conocer que describen los atributos, conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que deben cubrir al finalizar el programa educativo; esto debido a que se requiere de instrumentos que consideren situaciones y contextos concretos afines al perfil de egreso de los estudiantes para que éstos demuestren su dominio (Polo, 2015).

MÉTODO

El estudio se realizó con una metodología cuantitativa con alcance exploratorio y transversal (Hernández *et al.*, 2010) de marzo a abril del 2018, con el fin de aclarar y delimitar las competencias profesionales en el estudiantado del último año del plan de estudios en el área administrativa de tres instituciones académicas con diferentes modalidades de enseñanza y aprendizaje. El punto de partida del estudio fue el análisis del perfil de egreso en el currículo basado en competencias en modalidad virtual, presencial y mixta en un programa educativo en el área administrativa. Las universidades participantes fueron: la Universidad de Guadalajara (UDG), con modalidad virtual, en la zona Occidente de México; la Universidad Estatal de Sonora (UES), con modalidad mixta, en la zona Norte; y la Universidad Politécnica de Pachuca (UPP), con modalidad presencial, en la zona Centro.

Se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles competencias profesionales ha desarrollado el estudiantado hasta el último año del plan de estudios en el área administrativa que cubran el perfil de egreso en tres instituciones de educación superior con modalidades diferentes?, ¿qué tipo de competencias son las que fortalecen su perfil de egreso?

Diseño del instrumento para la recolección de datos

Para examinar las competencias profesionales de los estudiantes se elaboró un instrumento que integra las competencias básicas, transversales y específicas que son similares en los perfiles de egreso de los tres programas educativos. Con este estudio exploratorio se pretende sentar las bases para investigaciones posteriores en torno al desarrollo competencial profesional; en este caso en particular

—el área administrativa— permite una mejor comprensión en la identificación de aquellas competencias que se han fortalecido, y las que deben ser potenciadas. Las competencias profesionales han sido motivo de debates que aún son vigentes y requieren análisis desde las diferentes modalidades educativas en las que se imparten. Por ello se creó un marco competencial común para los tres programas académicos a través de identificar las principales competencias en los tres perfiles de egreso. El proceso se inició de forma deductiva, retomando aportes de Morita *et al.* (2017), Brewer (2013), Tobón (2013), y Cano y Fernández (2016); y con base en el análisis de los perfiles de egreso establecidos en los planes de estudio en el área administrativa de las tres instituciones. Este último consistió en identificar las competencias básicas, transversales y específicas que fueran similares en los perfiles de egreso de las tres modalidades y que permitieran el consenso de las áreas y de las competencias profesionales para con ello construir los ítems de evaluación que integrarían el instrumento. En la Tabla 1 se muestra la matriz de congruencia en la que se plasman los puntos en común de los perfiles de egreso de las tres universidades.

Para tener una visión de cómo el estudiantado ha progresado o alcanzado la realización de las competencias, éstas son medidas a través de niveles de dominio (nulo, inicial, intermedio, avanzado). Se espera que el nivel avanzado se alcance en los últimos años de una carrera de grado y se potencie con la experiencia profesional (Universidad Católica de Temuco, 2009), por lo que fue necesario disponer de un instrumento de evaluación fiable que permitiera valorar el nivel de dominio de los estudiantes respecto de las competencias seleccionadas de los perfiles de egreso de los tres planes de estudio, los cuales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 1. Matriz de congruencia de competencias del perfil de egreso entre universidades

UDGVirtual	UES	UPP
<ul style="list-style-type: none"> Mantener un compromiso con el desarrollo local, regional y nacional, desempeñando su actividad con un elevado sentido de responsabilidad social. Dirigir y ejecutar funciones en las áreas específicas dentro de las organizaciones, como son producción, comercialización, finanzas y recursos humanos. Planear y proyectar al ámbito nacional e internacional las acciones que la organización desarrolla en el ámbito local. Capacidad para brindar consultoría y asesoría administrativa y organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar y evaluar los planes y programas de responsabilidad social para satisfacer sus necesidades, cumpliendo con las normas oficiales en la empresa y la comunidad. Auditar y evaluar los procesos interdepartamentales para detectar variaciones a través de instrumentos de revisión en las empresas. Elaborar y evaluar proyectos empresariales sustentables con consideraciones legales, financieras, técnicas y económicas en el ámbito nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar proyectos de negocios con una visión sustentable incluyente que permita el desarrollo regional. Formular proyectos de inversión enfocados al crecimiento y competitividad de las organizaciones. Realizar análisis de los problemas financieros globales y particulares. Proporcionar asesoría y dirección de negocios. Elaborar y evaluar proyectos a partir de una amplia visión del entorno financiero y económico a nivel nacional e internacional que le permita tomar decisiones acertadas.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los perfiles de egreso de las universidades participantes.

Tabla 2. Perfil de egreso por institución

Institución	Perfil de egreso
UDGVirtual	Mantener un compromiso con el desarrollo local, regional y nacional, desempeñando su actividad con un elevado sentido de responsabilidad social.
UES	Implementar y evaluar los planes y programas de responsabilidad social para satisfacer sus necesidades, cumpliendo con las normas oficiales en la empresa y la comunidad.
UPP	Emitir diagnóstico de los problemas financieros globales y particulares, proporcionar asesoría y dirección de negocios, elaborar y evaluar proyectos; a partir de una amplia visión del entorno financiero y económico a nivel nacional e internacional que le permita tomar decisiones acertadas.

Fuente: elaboración propia a partir de información de programas educativos.

El instrumento se organizó en cuatro secciones: la primera incluye preguntas de tipo general para obtener información de la muestra: género, actividad laboral, edad y universidad; las otras tres partes identifican la acción-actuación-creación para realizar una serie de actividades propias de la profesión del área de administración. Cada una de estas secciones conforma una dimensión de competencias profesionales (específicas, transversales y básicas); los ítems fueron estructurados de forma que los enunciados intentaran reproducir el proceso de toma de decisiones y el contexto que tienen que enfrentar los administradores. Se utilizó una medida en escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (nunca: 0; casi nunca: 1;

pocas veces: 2; algunas veces: 3; casi siempre: 4; siempre: 5), a fin de realizar el diagnóstico de nivel de apreciación competencial (nulo: 0; inicial: 1; básico: 2; intermedio: 3; satisfactorio: 4; avanzado: 5). La primera versión del instrumento se sometió a análisis por parte de los miembros de los cuerpos académicos que integran el grupo de investigación y por un grupo de expertos seleccionados de las tres universidades para realizar correcciones y ajustes. Se eliminaron algunos ítems y otros sólo se ajustaron tomando en consideración un análisis factorial exploratorio del grado oportuno que le otorgó el consenso. En la Tabla 3 se puede ver la organización final de los ítems en el instrumento por tipo de competencia. El total fue de 47.

Tabla 3. Número de ítems por tipo de competencia

Bloques de instrumento	Tipos de competencias	No. de ítems
2	Competencias específicas	22
3	Competencias transversales o generales	12
4	Competencias básicas	13
Total de ítems		47

Fuente: elaboración propia con base en el análisis de similitudes de perfiles de egreso.

El instrumento fue utilizado en formato digital en línea para agilizar la aplicación en la muestra del estudio, ya que éste se realizó en tres ciudades de México: Guadalajara (Jalisco), Hermosillo (Sonora) y Pachuca (Hidalgo). El levantamiento de datos se realizó del 20 de marzo al 26 de abril de 2018.

Muestra

La población objeto de estudio fue compuesta por el estudiantado del último semestre de un programa educativo en el área administrativa de cada universidad. Se trabajó con una muestra no probabilística de oportunidad (Cohen *et al.*, 2003), esto es, con sujetos accesibles a participar de forma voluntaria después de ser invitados por medio de sus coordinaciones

de carrera a responder el instrumento, en el marco de la investigación colaborativa de tres instituciones. Todos participaron bajo las mismas circunstancias: en espacios escolares, de forma independiente, sin ninguna presión y sin límite de tiempo. Dado que hay una diferencia importante en la población estudiantil entre instituciones, se tomaron como base las 27 respuestas que se obtuvieron en la universidad con menor población, en este caso en particular la de modalidad virtual; así, la muestra total fue de 81 estudiantes, 27 por universidad. Los hallazgos permitieron identificar tendencias y las competencias con mayor representatividad en las tres modalidades educativas. En la Tabla 4 se observa la distribución de la muestra por género.

Tabla 4. Muestra de estudio

Universidad	Femenino	Masculino	Total
Universidad de Guadalajara Virtual (UDGVirtual)	20	7	27
Universidad Estatal de Sonora (UES)	24	3	27
Universidad Politécnica de Pachuca (UPP)	17	10	27
Total	61	20	81

Fuente: elaboración propia con base en los sujetos participantes en el estudio.

Técnica para el análisis de datos

Se utilizó el paquete Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.23 para el procedimiento de análisis estadísticos. Éste consistió en una estadística descriptiva (media, desviación típica) de cada uno de los ítems, de las tres dimensiones en que se hizo la categorización, y del global de los ítems. Se describe el grado de competencia de los estudiantes según

modalidad educativa (virtual, presencial, mixta) utilizando una media de las evaluaciones para cada dimensión y para el global.

Con el fin de determinar las posibles diferencias existentes en el nivel de competencia de los estudiantes por dimensión en función de diversos factores, se aplicó primeramente la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad de la distribución en cada

una de las dimensiones; al no cumplir con los supuestos de normalidad en cada una de ellas, se emplearon pruebas no paramétricas según el número de muestras de medidas independientes (H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney). Como variables dependientes se tomaron las dimensiones del instrumento, y como variable principal de agrupación se consideró la modalidad de la universidad; además, fueron evaluadas las competencias bajo otras variables como género, edad y área de trabajo.

Se aseguró la validez y fiabilidad del instrumento a través del indicador Alfa de Cronbach, la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Bartlett del análisis factorial. Los indicadores de consistencia interna

del instrumento fueron obtenidos de manera global y se generaron por cada una de las dimensiones de competencias (específicas, transversales y básicas), por ser un instrumento formado por más de 20 ítems (Campos-Arias y Oviedo, 2008). Como se puede comprobar en la Tabla 5, en cada una de las dimensiones para la investigación propuesta se alcanzó un nivel adecuado de fiabilidad al obtenerse valores de Alfa de Cronbach de entre 0.80 y 0.90 (Roberts *et al.*, 2006; Streiner, 2003). De igual forma, el estadístico de KMO (superiores a 0.7) y los resultados de la prueba Bartlett (valores elevados y fiabilidad menor a 0.05) indicaron que los datos de la muestra analizada se pueden utilizar (Montoya, 2007).

Tabla 5. Análisis de fiabilidad por dimensión y puntuación global

Ítems por dimensión	Alfa de Cronbach	KMO y prueba Bartlett	No. de elementos
1 Competencias específicas	.894	.823, Ch ² 881.720, Sig. .000	22
2 Competencias transversales	.867	.839, Ch ² 401.961, Sig. .000	12
3 Competencias básicas	.861	.787, Ch ² 439.438, Sig. .000	13
Puntuación global	.933	.726, Ch ² 2550.091, Sig. .000	47

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

RESULTADOS EXPLORATORIOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁREA DE ADMINISTRACIÓN: MODALIDAD PRESENCIAL, MIXTA Y VIRTUAL

Para responder a la pregunta ¿cuáles competencias profesionales ha desarrollado el estudiantado a lo largo de su carrera, considerando el último año del plan de estudio en el área administrativa, y el perfil de egreso en tres instituciones de educación superior con modalidades diferentes?, se identificó el nivel de adquisición de competencias por medio de las puntuaciones obtenidas en la evaluación de forma global, por ítems y en las tres dimensiones que la componen.

Los resultados del análisis descriptivo por ítems de competencias específicas se muestran en la Tabla 6. En los datos descritos se observan diferentes niveles de competencias. En

particular, la media en casi todos los ítems correspondientes a los estudiantes de la modalidad virtual reflejó valores mayores con respecto a las otras dos modalidades: en la mayoría de los ítems se obtuvieron valores superiores a 3.5, es decir, en un grado de intermedio a avanzado (valores entre 3 y 5). Solamente se registró una media en el rango de básico a intermedio (valor entre 2 y 3), en una competencia ligada a la administración de recursos. Aunque los resultados de las evaluaciones de presencial y mixta fueron ligeramente menores, éstos también oscilaron, en su mayoría, en el rango de nivel intermedio al avanzado. Para el caso de la modalidad mixta se obtuvo una media de tres ítems dentro del rango básico a intermedio, y uno para la presencial en el mismo rango. Las modalidades presencial y mixta coinciden en su media más baja en el ítem de competencia relacionada con el diseño de proyectos.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas para los ítems de competencias específicas

		Modalidad educativa					
		Presencial		Mixta		Virtual	
		M	DT	M	DT	M	DT
1	Elabora proyectos de mejora para una organización, utilizando la metodología del desarrollo organizacional	2.72	1.146	2.59	1.334	3.64	1.390
2	Considera la filosofía institucional en proyectos organizacionales	3.40	1.423	3.40	1.346	3.83	1.779
3	Presenta planes estratégicos y proyectos de negocios que contribuyen al crecimiento sostenido de una organización	3.27	1.423	2.65	1.328	3.40	1.566
4	Estudia el contexto actual de la empresa para presentar proyectos de expansión a corto, mediano y largo plazo	3.70	1.252	2.78	1.223	3.40	1.497
5	Contempla en los proyectos empresariales, estrategias para la evaluación y control de planes de acción	3.46	1.301	3.02	1.136	3.95	1.319
6	Investiga las necesidades del entorno antes de elaborar planes y proyectos de intervención en la organización	3.77	1.187	3.95	1.236	3.95	1.473
7	Incorpora a proyectos empresariales estrategias que aporten un beneficio a la comunidad en la que se ubica la organización	3.58	1.648	3.70	1.252	3.58	1.581
8	Elabora planes presupuestales a partir del análisis de los estados financieros de una organización	3.89	1.223	3.21	1.381	2.84	1.951
9	Identifica las oportunidades de mejora en las áreas funcionales de una organización	3.77	1.093	3.83	1.115	4.32	1.328
10	Considera que el reconocimiento de las aptitudes de los colaboradores puede mejorar la producción	4.07	0.962	3.77	1.187	4.32	1.328
11	Es capaz de gestionar recursos económicos, físicos, materiales, etc., en caso de ser necesario	3.95	1.236	4.07	1.068	4.26	1.334
12	Puede utilizar técnicas de motivación para el personal que ayuden al logro de los objetivos	4.20	0.849	4.32	1.060	4.63	0.706
13	Tiene conocimientos suficientes y destreza para lograr el trabajo colaborativo	3.89	1.223	4.20	1.167	4.81	0.534
14	Cuenta con la confianza y conocimientos necesarios para llevar a cabo la realización de proyectos	4.14	1.071	3.70	1.252	4.51	1.115
15	Puede aplicar los beneficios de las alianzas estratégicas al desempeño profesional	4.07	1.068	3.83	1.115	4.44	1.132
16	Distingue las diferencias entre acreditación y certificación	3.83	1.115	3.77	1.187	4.57	0.991
17	Para lograr el cumplimiento de un proceso en la ISO 9001, considera que es necesario que éste se base en el ciclo de mejora continua	3.89	1.307	4.07	1.252	4.81	0.534
18	Como auditor de un sistema de gestión de calidad busca que los procesos cumplan con sus indicadores	4.26	0.962	4.07	1.486	4.63	0.844
19	Como encargado de un proceso certificado considera que es mejor una acción preventiva que una correctiva	4.07	0.844	4.01	1.328	4.51	0.776
20	Las metas que se propone suele alcanzarlas en un tiempo promedio y con eficacia	3.95	1.146	4.07	1.252	4.44	0.801

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas para los ítems de competencias específicas

(continuación)

		Modalidad educativa					
		Presencial		Mixta		Virtual	
		M	DT	M	DT	M	DT
21	Su capacitación va en función del desarrollo de conocimientos para realizarse profesional y personalmente	4.26	1.068	4.01	1.156	4.57	1.093
22	Considera que la puntualidad es importante para mejorar el clima laboral	4.51	1.115	4.44	1.132	4.88	0.642

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

Tras realizar el análisis de la edad de los participantes se revela que 96.3 por ciento de los estudiantes virtuales tienen más de 25 años, en contraste con el 25.9 por ciento de la mixta y el 3.7 por ciento en la presencial. Se observa a primera vista que el grado de madurez quizás favorece la adquisición de las competencias.

En cuanto a los resultados sobre las competencias transversales (Tabla 7), éstos señalan valores superiores al nivel intermedio (3). Nuevamente, la modalidad virtual alcanzó mejor puntuación, pero en esta ocasión con

medias que, en su mayoría, están en el rango entre satisfactorio y avanzado (entre 4 y 5). También resultan significativos los resultados alcanzados por la modalidad mixta, cuya media más baja fue de 4.20. En la modalidad presencial el grado de competencia disminuye ligeramente, al reflejar valores entre intermedio y satisfactorio (entre 3 y 4). Cabe señalar que el valor de media más bajo en esta dimensión, tanto para la virtual como para la presencial, ocurrió en el mismo ítem: el referente a la competencia de resolución de problemas.

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas para los ítems de competencias transversales

		Modalidad educativa					
		Presencial		Mixta		Virtual	
		M	DT	M	DT	M	DT
1	Es capaz de generar relaciones positivas en equipo	4.32	0.954	4.63	0.706	4.81	0.534
2	Es responsable cuando trabaja en equipo	4.51	1.014	4.75	0.603	5.00	0.000
3	Su actitud en el trabajo en equipo persigue objetivos comunes	4.07	0.844	4.51	0.903	4.88	0.445
4	Ante situaciones difíciles prefiere mantener una postura neutral	3.52	1.486	4.57	0.876	3.58	1.581
5	Cuando se enfrenta a problemas es capaz de encontrar soluciones positivas	4.14	0.849	4.51	0.776	4.63	0.844
6	Es capaz de pensar antes de actuar para dar solución al problema que se le presenta	3.64	1.310	4.51	0.903	4.63	0.706
7	El proceso de planificación le permite alcanzar la sincronía entre su potencial personal y la estrategia de producción organizacional de la organización	3.95	1.049	4.20	0.849	4.57	0.744
8	Al iniciar un proceso de producción en el trabajo, primero planea las actividades a partir de los requerimientos de la organización	4.26	0.962	4.57	0.744	4.75	0.603

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas para los ítems de competencias transversales

(continuación)

		Modalidad educativa					
		Presencial		Mixta		Virtual	
		M	DT	M	DT	M	DT
9	Puede realizar una planeación a partir de las políticas y necesidades de la organización en donde trabaje	3.89	0.925	4.44	0.801	4.57	0.991
10	Con los aprendizajes obtenidos, genera propuestas de mejora para las organizaciones	4.14	0.966	4.38	0.820	4.75	0.603
11	Cuando realiza una propuesta de proyecto, parte de las necesidades y del contexto de la organización	4.14	0.849	4.32	0.954	4.69	0.660
12	Para la ejecución de un proyecto considera las metas y el proceso administrativo de la organización	4.38	0.820	4.38	0.941	4.75	0.760

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

Con respecto a las competencias básicas, los datos de la Tabla 8 indican que se obtuvieron diversos resultados superiores al nivel intermedio en las tres modalidades; la

modalidad virtual alcanza dominio en ocho competencias, con rango entre satisfactorio y avanzado.

Tabla 8. Medias y desviaciones típicas para los ítems de competencias básicas

		Modalidad educativa					
		Presencial		Mixta		Virtual	
		M	DT	M	DT	M	DT
1	Es capaz de proponer propuestas para la comunicación entre el personal de la organización	4.20	0.849	4.26	0.844	4.69	0.660
2	Elabora planes para afrontar adecuadamente las eventualidades que se le puedan presentar	3.64	1.310	4.26	0.962	4.26	1.068
3	Procura que las decisiones relativas al trabajo sean tomadas en discusiones de grupo y no personalmente	4.01	1.156	4.38	0.820	4.14	1.337
4	Establece prioridades de las tareas que se deben realizar en el trabajo de manera competente, con carácter y credibilidad	4.32	1.060	4.57	0.744	4.81	0.534
5	Escucha efectivamente a los demás aun cuando está en desacuerdo	4.38	1.146	4.51	0.776	4.44	0.925
6	Los objetivos que delinean su trabajo van de acuerdo con las metas de su carrera (u organización), son medibles y están por escrito	4.14	0.966	4.44	0.925	4.32	1.156
7	Puede interpretar información con lenguaje matemático, acorde con los planteamientos conceptuales y metodológicos de su profesión	3.95	0.941	3.70	1.486	3.77	1.432
8	Aprende de los problemas para asumir cambios y mejoras a futuro	4.44	0.801	4.51	0.776	4.69	0.660
9	Utiliza redes sociales para mejorar su labor académica y profesional	3.89	1.307	3.95	1.236	4.01	1.683

Tabla 8. Medias y desviaciones típicas para los ítems de competencias básicas

(continuación)

		Modalidad educativa					
		Presencial		Mixta		Virtual	
		M	DT	M	DT	M	DT
10	Le gusta utilizar herramientas digitales especializadas de su profesión, más allá de utilizar programas básicos	4.32	0.954	4.26	0.962	4.26	1.334
11	Es capaz de comunicarse de manera escrita de forma fluida y precisa	4.44	0.925	4.20	1.071	4.57	0.744
12	Tiene la capacidad de reflexionar sobre su proceso de pensamiento al elaborar un proyecto	4.57	0.744	4.38	0.941	4.57	0.744
13	Los aprendizajes escolares le ayudan a solucionar problemas organizacionales	4.57	0.744	4.38	0.941	4.63	0.844

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

En el análisis por dimensión, se esperaba que los datos de la Tabla 9 reiteraran los resultados anteriores; como puede verse, el grado de logro de los estudiantes de la modalidad virtual es ligeramente superior en las tres dimensiones de competencias.

Tabla 9. Medias y desviaciones típicas por dimensión según modalidad educativa

Dimensión de la competencia	Modalidad educativa					
	Presencial		Mixta		Virtual	
	M	DT	M	DT	M	DT
1 Específicas	3.85	0.587	3.70	0.702	4.19	0.695
2 Transversales	4.08	0.591	4.48	0.600	4.63	0.426
3 Básicas	4.22	0.593	4.29	0.680	4.40	0.604
Puntuación global	4.01	0.513	4.06	0.558	4.36	0.522

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

Para responder a la segunda pregunta, ¿qué tipo de competencias son las que fortalecen su perfil de egreso?, para las distintas modalidades se observaron niveles de apreciación cercanos al avanzado en competencias tanto básicas como transversales y específicas. En el caso de la modalidad virtual destacan los indicadores de competencias para el trabajo colaborativo o en equipo, la puntualidad, la capacidad para el cumplimiento de procesos de certificación y la capacidad para priorizar tareas. En la modalidad mixta resalta el indicador relacionado con el trabajo colaborativo o en equipo, la utilización de técnicas de

motivación, la puntualidad, la planeación y la priorización de tareas. En la modalidad presencial destaca la capacidad de utilizar técnicas de motivación, la puntualidad, la gestión de la calidad, el trabajo en equipo y la ejecución de proyectos. Es importante mencionar que fue en las competencias transversales donde los estudiantes mostraron mayor nivel de desarrollo; al respecto, se observa una ligera desventaja del estudiantado en competencias específicas frente a las transversales y básicas.

En concreto, los resultados de las competencias no fueron deficientes, sin embargo, puede ser importante que las universidades

consideren las que se manifestaron con nivel bajo a intermedio, de cara a una mejora del desempeño profesional de los estudiantes. Por ejemplo, en este estudio en particular, la de menor valor, y que se debe fortalecer en la modalidad virtual, es la elaboración de planes presupuestales; en las modalidades mixta y presencial, la elaboración de proyectos de desarrollo organizacional.

Al aplicar la prueba de H de Kruskal-Wallis, a un nivel de significancia de $\alpha=.05$, se detectaron diferencias significativas en la puntuación global y en dos de las dimensiones (específicas y transversales). Tal como se aprecia en Tabla 10, solamente resultó no significativo en el nivel de las competencias básicas que ostentan los estudiantes.

Tabla 10. Diferencias por modalidad educativa en las dimensiones Prueba de Kruskal-Wallis

	Dimensión de la competencia			Puntuación global
	Específicas	Transversales	Básicas	
Chi-cuadrado	8.889	13.368	1.343	7.795
Gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	.012	.001	.511	.020

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

Otras variables de agrupación consideradas para la investigación fueron el hecho de trabajar en el área profesional, género y edad. De acuerdo con los descriptivos básicos reflejados en Tabla 11, las medias de los estudiantes que trabajan en áreas relacionadas con su licenciatura tienen un nivel de competencia superior con respecto a los que no lo hacen. Tras la aplicación de la prueba de U de Mann-Whitney con un nivel de significancia $\alpha=.05$, se encontró una diferencia significativa en la

dimensión de competencias transversales y en la puntuación global. En consecuencia, como era de esperarse, una mayor dedicación de los jóvenes a aquellas áreas que tienen una relación directa con su carrera les ha permitido incrementar su nivel en algunas de las competencias. Cabe notar que 59.3 por ciento de los estudiantes virtuales trabajan en un área relacionada, en contraste con 37 por ciento en el mixto y solamente 3.7 por ciento en el presencial.

Tabla 11. Diferencias por trabajar en el área profesional para cada dimensión

Dimensión de la competencia	No trabaja en área relacionada con su carrera		Sí trabaja en área relacionada con su carrera		U de Mann-Whitney		
	M	DT	M	DT	U	Z	P
1 Específicas	3.85	0.671	4.05	0.711	583.500	-1.460	.144
2 Transversales	4.27	0.576	4.66	0.530	412.000	-3.204	.001
3 Básicas	4.25	0.610	4.42	0.643	586.500	-1.437	.151
Puntuación global	4.06	0.525	4.31	0.564	509.500	-2.200	.028

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

En función de los resultados de la Tabla 12, los descriptivos básicos por género se presentaron de forma muy similar para hombres y mujeres, si bien los hombres mostraron

medias ligeramente más altas en las evaluaciones de las competencias específicas y básicas, y las mujeres manifestaron mayor nivel en las competencias transversales.

Tabla 12. Diferencias por género para cada dimensión

Dimensión de la competencia	Hombre		Mujer		U de Mann-Whitney		
	M	DT	M	DT	U	Z	P
1 Específicas	3.94	0.728	3.91	0.679	609.500	-.005	.996
2 Transversales	4.35	0.547	4.41	0.603	541.000	-.762	.446
3 Básicas	4.37	0.594	4.28	0.636	550.500	-.656	.512
Puntuación global	4.16	0.550	4.14	0.551	605.500	-.049	.961

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

Como puede apreciarse, con relación a la variable género, no se encontró diferencia significativa en ningún grupo de competencias, por lo que ésta no influye en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

Contrario a los resultados anteriores, como indican los datos de la Tabla 13, al considerar la edad de los estudiantes se encontró

diferencia significativa en la dimensión de competencias específicas y en la puntuación global. Los datos descriptivos muestran medias ligeramente más elevadas para los estudiantes con edades superiores a 25 años. En este sentido, podemos inferir que la edad influye en el nivel de adquisición de algunas competencias.

Tabla 13. Diferencias por rango de edad para cada dimensión

Dimensión de la competencia	<25 años		>25 años		U de Mann-Whitney		
	M	DT	M	DT	U	Z	P
1 Específicas	3.78	0.646	4.10	0.709	541.000	-2.472	.013
2 Transversales	4.30	0.617	4.54	0.519	624.500	-1.685	.092
3 Básicas	4.26	0.596	4.37	0.662	684.000	-1.108	.268
Puntuación global	4.04	0.513	4.29	0.570	552.500	-2.360	.018

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados de la aplicación del instrumento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación de profesionales competentes se ha convertido en el eje fundamental de las universidades, ya que éstas se interesan en garantizar que sus estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades que se requieren ante la globalización y la sociedad del conocimiento. Las universidades tienen la responsabilidad de proveer una formación integral para la adquisición no sólo de competencias específicas

de la profesión, sino también de otras que les permitan a sus egresados desempeñarse con eficacia y compromiso en los contextos heterogéneos y cambiantes del mercado laboral. Esta coyuntura nos impulsó a centrar la mirada en las competencias profesionales y a reflexionar en torno al nivel de adquisición de éstas, en las modalidades virtual, presencial y mixta, por parte de estudiantes de administración.

A la vista de los resultados obtenidos se puede aseverar que los estudiantes de las tres

modalidades educativas consideradas han adquirido competencias profesionales, desde un nivel de dominio básico hasta avanzado. A pesar de que los empresarios no tienen una percepción positiva del nivel competencial que adquieren los estudiantes en línea (Fitó *et al.*, 2014), los altos indicadores obtenidos en competencias para el trabajo colaborativo o en equipo, para el cumplimiento de procesos de certificación y para la priorización de tareas, entre otros, confirman que no existe ninguna desventaja para que éstos compitan por puestos de trabajo con personas que se formaron en la modalidad presencial. Se ratifica, por lo tanto, lo que otros autores (Villa y Poblete, 2007; Rosales-Gracia *et al.*, 2008; Turpo, 2013) han expuesto respecto a la importancia que tiene el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para que los estudiantes fortalezcan su formación, ante el compromiso con su propio aprendizaje y su nivel de apropiación competencial. De hecho, los hallazgos del estudio indican que los estudiantes de la modalidad virtual mostraron un nivel competencial ligeramente mayor en la mayoría de las competencias específicas, transversales y básicas en que fueron examinados, circunstancias observadas en otras investigaciones (Hernández y Lacuesta, 2007) al analizar las modalidades educativas desde el punto de vista de otros parámetros. De acuerdo con Suárez y Anaya (2004), el tipo de estudiantes que estudia en programas virtuales se interesa más en ampliar sus conocimientos y competencias. Coincidimos con esa investigación en que el aprendizaje se ve favorecido cuando se orienta hacia la acción del participante; lo anterior en alusión a la modalidad virtual, en la que, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, la mayoría de los estudiantes cuenta con una experiencia profesional que les permite conferir una vertiente más práctica a sus aprendizajes y, por ende, más significativa.

Si bien los resultados inferen principalmente que los estudiantes cuentan con niveles desde intermedio hasta avanzado en cuanto a

la adquisición de las competencias que se establecen en el perfil de egreso, también se pone de manifiesto que algunos han adquirido ciertas competencias de forma apenas básica. Esta circunstancia remite a la necesidad de que las universidades trabajen en procesos de aprendizaje que favorezcan la adquisición de las competencias en las que los estudiantes tienen un nivel más bajo y, especialmente, en aquellas que son más valoradas en el mercado de trabajo. De acuerdo con Cabeza *et al.* (2017), entre las competencias que los empleadores más solicitan de los administradores están las habilidades para tomar decisiones, las estrategias para emprender nuevos negocios, el liderazgo, y las habilidades para solucionar problemas y trabajar en equipo. Como puede verse, las habilidades agrupadas como competencias genéricas o transversales se han convertido en el principal requisito para el trabajador moderno (Echeverría, 2010); algunos, incluso, las consideran más importantes que las específicas (Jackson, 2013). Se espera que el candidato a un empleo cumpla con un perfil laboral que contemple habilidades para planear acciones de identificación y corrección oportuna de problemas concretos que afecten a la organización. En este sentido, los resultados de nuestro estudio indican que los sujetos de la muestra poseen niveles satisfactorios en la mayoría de estas competencias. Justamente, se observó que el valor de la dimensión de competencias transversales es ligeramente superior con respecto a las otras dos categorías; sin embargo, dentro de esa categoría se identificó un nivel intermedio de destreza en la competencia de resolución de problemas, hallazgo que coincide con lo observado en Rodríguez *et al.* (2015).

Si deseamos que las asignaturas impartidas en las titulaciones influyan en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias, es esencial profundizar en cómo se conforman, puesto que la clave de esta conceptualización está en el contexto donde se desarrollan (Tejada, 2012; Tejada y Ruiz, 2016). Se puede decir que, para el estudiante, la modali-

dad educativa en el que se adquiere el aprendizaje es un aspecto significativo; en este sentido, al igual que Durán y Estay-Niculcar (2012), diremos que el punto medular en la adquisición de las competencias son las estrategias didácticas que ponen en práctica los docentes (técnicas, herramientas, recursos, procesos de evaluación, entre otros factores que intervienen), los cuales deben ser acordes con el nivel de calidad que demanda la sociedad del conocimiento. Impacta también en ello la formación del profesorado y las estrategias institucionales que se realicen para la incorporación de las competencias a lo largo de la carrera.

La adquisición de competencias implica un proceso complejo (Mateo y Martínez, 2008), puesto que cada tipo (básicas, transversales y específicas) tiene elementos propios, derivados de su propia naturaleza; de ahí la necesidad de conjugar los contenidos curriculares con los diversos contextos de la vida cotidiana (Álvarez y De Prada, 2018), puesto que sólo la complementación entre ambos generará su uso funcional, cimiento de la transformación del conocimiento en competencia.

Así, las competencias específicas se concatenan con las características de las básicas y transversales. Al respecto, cabe resaltar que en este estudio las competencias transversales mostraron tener mayor nivel de desarrollo, lo que hace pensar que éstas se han fortalecido en las diferentes asignaturas y son las que tienen mayor impacto en el perfil de egreso; esto implica un cierto nivel de apoyo al proceso sistemático y un grado importante de metacognición (Tobón, 2017), entendida como conciencia clara de lo que se está haciendo u omitiendo al hacer cualquier tarea. Y lleva, además, a cierto nivel de especialización en cuanto al ámbito de aplicación del conocimiento.

Esta investigación, al ser de corte cuantitativo, limita la observación cualitativa del objeto de estudio, pues no permite precisar el desarrollo competencial. En cualquier caso, el análisis comparativo que se llevó a cabo, y que se expresa en los resultados, dejó en claro

la necesidad de superar la mecanización con la que se suelen relacionar los conocimientos sin tener como base un contexto específico. Los resultados muestran que la realidad es rica y plural, lo que exige aplicar de forma integral los distintos conocimientos, y tomar en consideración los requerimientos de los empleadores; es por ello de suma importancia profundizar en el análisis de congruencia entre los perfiles de egreso y tales requerimientos.

De ahí que nos hemos planteado, a través de un análisis de las percepciones reales de los empresarios, y de la caracterización de los perfiles que han surgido al amparo de las necesidades del mercado laboral, dar seguimiento a la identificación de las competencias que se requieren en el contexto empresarial en el que se desarrollará el nuevo profesional de la administración, con el apoyo de las áreas de vinculación de las instituciones y de los egresados. Este acercamiento permitiría el fortalecimiento de la línea de investigación que puede impactar en la reformulación de los planes de estudio para el desarrollo de las competencias y, por ende, en el nivel competencial de los estudiantes. A partir de estas consideraciones, se plantea la necesidad de realizar nuevas pruebas que clarifiquen cómo mejorar el desarrollo competencial ante la presencia de una diferencia estadísticamente significativa entre modalidades educativas.

De la misma manera que Daza *et al.* (2015), le damos importancia a que se ofrezca a los estudiantes universitarios una adecuada formación con vistas a la adquisición de las competencias básicas, transversales y específicas propias del ejercicio de una profesión, que favorezcan su empleabilidad en ambientes cada vez más inciertos, donde el desempeño va estrechamente ligado a la apropiación de las competencias. De ahí la relevancia de este tipo de hallazgos, ya que pueden aportar a las instituciones una base para el desarrollo de planes estratégicos que atiendan las debilidades que persisten en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La complejidad del objeto de estudio puede generar el riesgo de integrar múltiples términos que, aunque relacionados, dispersen la conclusión y no la centren en el logro del objetivo y en la respuesta a las preguntas orientadoras del estudio. El análisis de los perfiles de

egreso, los requerimientos empresariales y la forma en que se lleva a cabo el desarrollo competencial son la base fundamental para futuras réplicas de la investigación. Hay que atender esta parte para garantizar la coherencia del estudio y la congruencia de sus resultados.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-Santullano, Mercedes Mareque y Elena de Prada Creo (2018), "Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 36, núm. 1, pp. 203-219.
- BENEITONE, Pablo, César Esquetini, Julia González, Maida Marty Maletá, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (2007), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*, Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- BRAVO Salinas, Néstor H. (2007), "Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina", en: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/ml/competencias_proyectotuning.pdf (consulta: 27 de noviembre de 2017).
- BREWER, Laura (2013), *Enhancing Youth Employability: What? Why? And How? Guide to core work skills*, Ginebra, International Labour Office, Skills and Employability Department, en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf (consulta: 15 de abril de 2018).
- CABEZA, Leonor, Jaime Castrillón y Jahir Lombana (2017), "Importancia y coincidencia de competencias para egresados de administración y empleadores: un enfoque por regiones de Colombia", *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, vol. 25, núm. 2, pp. 105-122.
- CAMPOS-Arias, Adalberto y Heidi C. Oviedo (2008), "Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna", *Revista de Salud Pública*, vol. 10, núm. 5, pp. 831-839.
- CANO García, Elena y Maite Fernández Ferrer (2016), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*, Barcelona, Octaedro, ICE-UB.
- CHAO Rebolledo, Cimenna (2017), "Autoeficacia académica percibida en alumnos de secundaria en ambientes de aprendizaje autoorganizados mediados por TIC", ponencia presentada en el XIV Congreso Internacional de Investigación educativa, San Luis Potosí, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriae-electronica/v14/doc/1909.pdf> (consulta: 26 de julio de 2018).
- Centro de Investigación y Desarrollo sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDECE) (s/f), *27 competencias profesionales, enfoques y modelo de debates*, San Sebastián (España), Michelena Artes Gráficas.
- COHEN, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison (2003), *Research Methods in Education*, Londres, Routledge Falmer.
- DAZA Corredor, Alexander, Arturo Charris Fontanilla y Javier Viloria Escobar (2015), "Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo", *Dimensión Empresarial*, vol. 13, núm. 2, pp. 275-292.
- DÍAZ-Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 11, pp. 7-36.
- DURÁN Rodríguez, Rodrigo y Christian Estay-Niculcar (2012), "Estudio comparativo sobre competencias genéricas en modalidad presencial y virtual en un curso de pregrado de la Universidad Tecnológica de Panamá", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 1-32.
- ECHEVERRÍA Samanes, Benito (2010), *Orientación profesional*, Barcelona, Editorial UOC.
- Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES) (1999), *Bologna Declaration*, Bolonia, EEES.
- FITÓ Bertran, Angels, María J. Martínez Arguelles y Soledad Moya Gutiérrez (2014), "The Competency Profile of Online BMA Graduates Viewed from a Job Market Perspective", *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 11, núm. 2, pp. 12-25.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010), *Metodología de la investigación*, México, Mac Graw Hill.
- HERNÁNDEZ Trasobares, Alejandro y Raquel Lacuesta Gilaberte (2007), "Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica", en <https://dialnet.unirioja.es/>

- descarga/articulo/2232506.pdf (consulta: 18 de febrero de 2018).
- JACKSON, Denise (2013), "Business Graduate Employability – Where are we going wrong?", *Higher Education Research & Development*, vol. 32, núm. 5, pp. 776-790.
- MATEO, Joan y Andrés F. Martínez (2008), *Medición y evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.
- MONTOYA Suárez, Omar (2007), "Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio", *Scientia et Technica*, vol. 13, núm. 35, pp. 281-286.
- MORITA Alexander, Adelina, Alexandro Escudero Nahón y Teresa García Ramírez (2017), "Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas. Un estudio de teoría fundamentada", *Revista Ibero Americana de Educación*, vol. 75, núm. 1 (número especial), pp. 45-70.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014), "Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave", en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/ed_emp/-/ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf (consulta: 30 de agosto de 2018).
- POLO Martínez, Ignacio (2015), "Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables", *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 23, pp. 1-37.
- ROBERTS Paula, Helena Priest y Michael Traynor (2006), "Reliability and Validity in Research", *Nursing Standard*, vol. 20, núm. 44, pp. 41-45.
- RODRÍGUEZ Rivero, Edilberto J., Aurora E. Rabazo Martín y David Naranjo Gil (2015), "Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 50-66.
- ROSALES-Gracia, Sandra, Víctor M. Gómez-López, Socorro Durán-Rodríguez, Margarita Salinas-Fregoso y Sergio Saldaña-Cedillo (2008), "Modalidad híbrida y presencial: comparación de dos modalidades educativas", *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 148, pp. 23-29.
- Servicios de Inserción Profesional, Prácticas y Empleo (SIPPE) (2013), *Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- SILVA Laya, Marisol (2008), "¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 773-800.
- STREINER, David (2003), "Starting at the Beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency", *Journal of Personality Assessment*, vol. 80, núm. 1, pp. 99-103.
- SUÁREZ Riveiro, José M. y Daniel Anaya Nieto (2004), "Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivos y motivacionales de estudiantes universitarios", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 7, núm. 1/2, pp. 65-75.
- TEJADA Fernández, José (2012), "La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia", *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 17-40.
- TEJADA Fernández, José y Carmen Ruiz Bueno (2016), "Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones", *Educación XXI*, vol. 19, núm. 1, pp. 17-38.
- TOBÓN Tobón, Sergio (2013), *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Bogotá, ECOE.
- TOBÓN Tobón, Sergio (2017), *Evaluación socioformativa, estrategias e instrumentos*, Mount Dora (EEUU), Kresearch.
- TURPO Gebera, Osbaldo (2013), "Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad *blended learning*", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 39, pp. 1-14.
- UNESCO (1998), "La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", tomo 1: "Informe final. Conferencia mundial sobre la educación superior", París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> (consulta: 27 de noviembre de 2017).
- UNESCO (2012), *Youth and Skills: Putting education to work. Education for All Global Monitoring Report, 2012*, en: <https://goo.gl/dTfFp> (consulta: 27 de noviembre de 2017).
- Unión Europea (2006), "Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe", en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf (consulta: 4 de junio de 2018).
- Universidad Católica de Temuco-Dirección General de Docencia (2009), *Orientaciones para la renovación curricular. Etapa 2: Niveles de dominio de las competencias (un camino para definir resultados de aprendizajes)*, Temuco (Chile), Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia.
- VERDEJO, Pilar (2016), "Modelo para la educación y evaluación por competencias (MECO)", en: https://www.researchgate.net/publication/267198724_Modelo_para_la_Educacion_y_Evaluacion_por_Competencias_MECO (consulta: 29 de noviembre de 2017).
- VILLA, Aurelio y Manuel Poblete (2007), *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- VILLARROEL, Verónica y Daniela Bruna (2014), "Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente", *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 22-34.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

Tiempo escolar

Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos

JUAN RUBIO GONZÁLEZ* | DAVID CUADRA-MARTÍNEZ**
CRISTIAN OYANADEL VÉLIZ*** | PABLO CASTRO CARRASCO****
INGRID GONZÁLEZ PALTA*****

El tiempo escolar es clave en la calidad educativa, principalmente en Latinoamérica, por los problemas de calidad y equidad educativa que la afectan. Este trabajo es una revisión teórica de diversos estudios empíricos sobre el impacto de las políticas de extensión del tiempo escolar y cómo este recurso se gestiona, comprende y organiza en las escuelas latinoamericanas. Los resultados se organizan considerando el tiempo escolar con base en: a) su extensión y relación con el mejoramiento educativo; b) el significado que se le otorga; c) su uso como recurso pedagógico; d) y como recurso educativo extraescolar; e) su valor organizacional; y f) las metodologías de los estudios revisados. Finalmente se reflexiona sobre estos resultados y se destaca la necesidad de avanzar en los estudios de tiempo escolar y fortalecer la comprensión de este factor en los centros educativos, a partir de nuevas dimensiones, contextos y agentes educativos.

The amount of time spent in school is key to educational quality, especially in Latin America given the influence of educational quality and equity problems. This work is a theoretical review of diverse empirical studies on the impact of policies for extended school time and how that resource is managed, conceived of and organized in Latin American schools. Classroom time results are organized on the basis of: a) the degree to which it is lengthened and its relationship to educational improvement; b) the importance it is given; c) its use as a pedagogical resource; d) and as an extracurricular educational resource; e) its organizational value; and f) the methodologies of the studies reviewed. Lastly, it reflects on these results and emphasizes the need to forge ahead with studies of the length of time spent at school time and strengthen understanding of this factor in educational centers based on new educational dimensions, contexts and agents.

Palabras clave

Tiempo escolar
Educación
Estudios empíricos
Gestión del tiempo
Calidad educativa
Política educativa

Keywords

School time
Education
Empirical studies
Time management
Educational quality
Educational policy

Recepción: 15 de septiembre de 2018 | Aceptación: 7 de febrero de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>

* Maestrando en Psicología, en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (Chile). CE: juan.rubio@uda.cl

** Académico de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (Chile). Magíster en Psicología. Líneas de investigación: teorías subjetivas en contextos educativos; subjetividad y educación; formación superior. CE: david.cuadra@uda.cl

*** Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: percepción del tiempo y *mindfulness*; salud mental del adolescente; aportes de la psicología positiva a la calidad de vida; bienestar de las personas con trastornos mentales graves. CE: coyanadel@udec.cl

**** Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de La Serena (Chile). Investigador responsable del proyecto Fondecyt Regular n° 1180918 "Teorías subjetivas de profesores(as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales". Doctor en Psicología. CE: pablocastro@userena.cl

***** Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena (Chile). Psicóloga. Líneas de investigación: formación profesional; procesos cognitivos asociados. CE: igonzalet@userena.cl

INTRODUCCIÓN¹

El tiempo escolar ha estado en la agenda educativa como tema relevante desde hace décadas y a la fecha no ha perdido vigencia, en especial en lo que se refiere a la distribución del tiempo entre distintos objetivos educacionales y curriculares (Amadio y Truong, 2007; Benavot, 2004; Bray, 2008). Incluso, una de las políticas actuales impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se refiere a ampliar el tiempo que los alumnos permanecen en la escuela (Zhang *et al.*, 2008). Aunque en Latinoamérica hay investigaciones al respecto, éstas no han sido revisadas sistemáticamente para discutir en conjunto sus resultados y nutrir la discusión de la política educativa.

Gran parte de las investigaciones conceptualizan el tiempo escolar con base en dos dimensiones: por un lado, aquéllas que se centran en la esfera organizativa de los centros educativos, donde el tiempo presenta una concepción objetiva o “tiempo de la escuela”, con cualidades monocronicas, externas e instrumentales (Martinic y Villalta, 2015). Desde esta perspectiva, el tiempo supone un orden institucional manipulable desde la jerarquía, y las actividades ocupan un tiempo y espacio determinados, a fin de lograr los objetivos pedagógicos y la conservación de la disciplina interna (Martínez, 2016). Así, el tiempo escolar es configurado con características de inmovilidad y solidez, lo que le otorga un carácter estático a la actividad escolar (Rodríguez, 2007). Un ejemplo concreto de ello es la extensión de la jornada escolar en Chile: los documentos oficiales explicitan la duración y características de los tiempos de los alumnos, los profesores y los centros educativos, además de normar las horas lectivas de aula, las de actividades curriculares no lectivas y el tiempo destinado a recreo (MINEDUC, 2017).

Al lado del “tiempo de la escuela” se presenta una concepción subjetiva del tiempo, que presta atención a la realidad cultural y social, así como a los sentidos construidos por los sujetos; desde este enfoque el tiempo se adjetiva como policrónico y se denomina como “tiempo en la escuela” (Martinic y Villalta, 2015). Este “tiempo en la escuela” es una construcción social y una forma de relación (Cabrera y Herrera, 2016) que varía de persona a persona; su duración es subjetiva, ya que, en ocasiones, puede estar en contradicción con el tiempo objetivo (Rodríguez, 2007).

Cualquiera que sea la perspectiva desde la que se aborde el tiempo escolar, es indudable que su organización y gestión es clave para la calidad educativa (Kalu, 2012; Usman, 2016). En este sentido, las dimensiones objetivas y subjetivas del tiempo escolar conviven en espacios y ámbitos diversos, de ahí la necesidad de considerar ambas, pues son parte de las prácticas e interacciones de los sujetos.

Para ejemplificar lo anterior, Sarangi (2004) da cuenta de que, si bien en la sala de clases existen límites y estructuras temporales que se visualizan como objetivas, éstas también responden al orden social y escolar que se define en las interacciones y construcciones de los sujetos, de ahí que también tienen un carácter subjetivo. En esa línea, Gimeno Sacristán (2008) plantea que una conceptualización integral del tiempo escolar debe considerar cuatro dimensiones: a) la físico-astronómica, referida al tiempo cuantificable por el reloj; b) la biopsíquica, ajustada al desarrollo físico y psíquico de los individuos; c) la del discurrir, relacionada al sentido subjetivo que los sujetos le dan a las experiencias vividas en un tiempo específico; d) la social, representada por los tiempos que otorgan las culturas, costumbres y normativas de las instituciones.

En los ámbitos educativos se pueden encontrar configuraciones de tiempos con una alta dosis de institucionalización, difícilmente

¹ Este proyecto recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de Chile (CONICYT), a través del Proyecto FONDECYT N° 1180918. Investigador responsable: Pablo Castro Carrasco.

modificables, que se ubican en la lógica de dispositivo estructural de lo escolar, es decir, como instrumento normativo, regulador y ordenador de la organización de un centro educativo (Juliá, 2012; Vázquez, 2007; Vercellino, 2016). También se encuentra una configuración del tiempo más dinámica y moldeable, orientada a vincular la calidad del tiempo escolar con el rendimiento académico (Gutiérrez *et al.*, 2017), que ressignifica los distintos acontecimientos vividos en el espacio educativo; en esta configuración se articulan actividades reguladas por secuencias de tiempo que determinan ritmos de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje, prácticas e interacciones dentro de un aula (Bloome *et al.*, 2009; Orlikowski y Yates, 2002).

En vista de la relevancia institucional, social y educativa del tiempo escolar, ha surgido una serie de reformas educativas —desde una perspectiva política— que, por ejemplo, implica la puesta en marcha de diferentes políticas o programas de extensión de la jornada escolar (Bellei, 2009; Martinic, 2015) con el fin de mejorar la calidad de la educación. Este tipo de propuestas se refiere, generalmente, a la reestructuración organizacional de los centros educativos, lo que incluye, a su vez, la reformulación de los roles de los agentes educativos (Pérez *et al.*, 2015). En ese contexto, los estudios sobre la temática del tiempo escolar cobran especial relevancia, ya que una parte significativa de las investigaciones se ha focalizado en la importancia que tiene este recurso en la planificación y en el desarrollo curricular (Hargreaves *et al.*, 2014; Litichever *et al.*, 2008), como variable organizativa de los espacios educativos. El tiempo aparece, así, como un factor que facilita o dificulta los procesos educativos (Litichever *et al.*, 2008; Sicilia, 2014).

Desde una perspectiva práctica, lo que se ha visto es que las instituciones y los agentes educativos generalmente no reconocen al tiempo escolar como un recurso educativo dinamizador y clave en la acción pedagógica, pues se focalizan en el empleo cuantitativo del

tiempo y en menor medida consideran una perspectiva cualitativa, vale decir, de contar con el tiempo para aprender a vivir comprensivamente (Hargreaves *et al.*, 2014; Lázaro Herrero, 2000; Margalef, 2001); por lo tanto, se tiende a ignorar las otras dimensiones de la temporalidad (Caride y Morán de Castro, 2005; Delgado, 2007).

En tanto, desde una perspectiva teórica, se observa una falta de organización de lo que se propone al respecto, de ahí la necesidad de sistematizar los estudios empíricos latinoamericanos sobre el tema. Por ejemplo, existen posiciones que asocian el tiempo escolar con el aumento del rendimiento académico de los estudiantes (Lavy, 2015); entre ellas, algunas aseveraciones destacan más la calidad que la cantidad del tiempo para el logro en términos de aprendizaje (Barnett *et al.*, 2013; Razo, 2016); otras encuentran efectos más modestos y específicos de la variable tiempo para determinados tipos de estudiantes (Martinic *et al.*, 2013); y otras más reportan que la calidad no tiene vinculación directa con el número de horas escolares, sino con lo que se hace durante ese tiempo. Así lo demuestran Colomo *et al.* (2016) al comparar los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en países como Finlandia y Austria, en donde se destina una menor cantidad de horas escolares al día, pero se obtienen puntajes más altos respecto de algunos países de Latinoamérica.

América Latina enfrenta desafíos importantes en todos los niveles educativos. Si bien se ha avanzado en cobertura, el problema se centra en la calidad y equidad educativa (De la Cruz, 2017; Eslava, 2016). Una de las soluciones que se han propuesto para ello pone el énfasis en el tiempo escolar y realiza comparaciones entre modalidades en los distintos países, considerando la extensión de la jornada escolar y cotejando esta política educativa con la de países desarrollados (Cambours de Donini *et al.*, 2005; Colomo *et al.*, 2016; Guzmán, 2005). Los autores de estas investigaciones constataron

que entre los países latinoamericanos existe un promedio del tiempo escolar cercano a 180 días y 800 horas al año (Martinic, 2015), mientras que en Europa y Estados Unidos el promedio es cercano a las 840 horas al año, y en el Sudeste Asiático se aproxima a 900 horas (Tenti, 2010). Adicionalmente, al considerar esta realidad en el contexto latinoamericano en términos del tiempo efectivo se observa que en muchos países no representa más de 100 días al año (Martinic, 2015), ya que frecuentemente se pierde más de 50 por ciento de las horas asignadas para la enseñanza (Abadzi, 2007).

Dado todo lo anterior, existe la necesidad de sistematizar el conocimiento generado en investigaciones empíricas sobre el tema; es por ello que el objetivo de este trabajo es analizar los estudios empíricos latinoamericanos sobre tiempo escolar realizados desde el año 2000 a la fecha.²

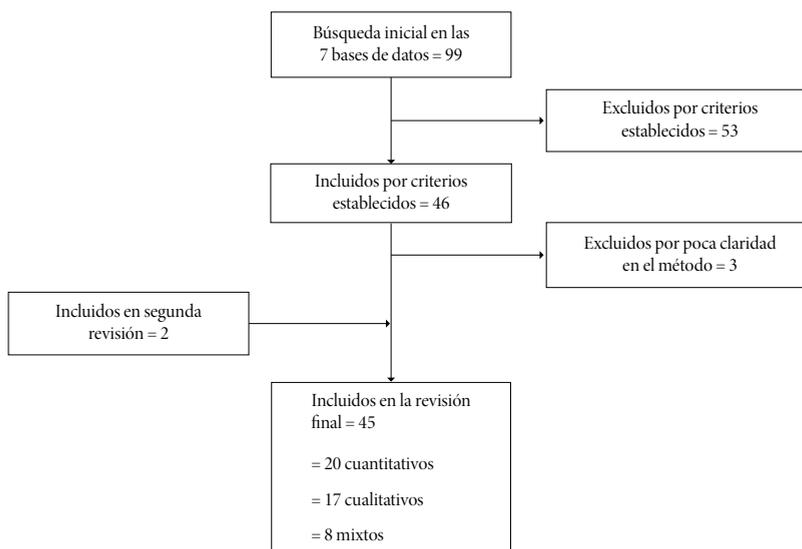
MÉTODO

Se llevó a cabo una revisión teórica de los estudios empíricos sobre la temática de tiempo escolar en centros educativos latinoamericanos;

para ello, se recopiló información sustantiva sobre este tipo de investigaciones, empleando como datos empíricos originales aquéllos procedentes de estudios primarios (Ato *et al.*, 2013) realizados en el contexto ya mencionado. Para ello, la información requerida fue identificada por medio de búsquedas bibliográficas en siete bases de datos: Google Académico, EBSCO, y en los siguientes catálogos de revistas científicas indexadas: Scopus, Scielo, WoS, REDALYC y Dialnet. La cualidad empírica de los estudios a seleccionar se valoró en términos de que contaran con una metodología de carácter cualitativa, cuantitativa o mixta, claramente descrita.

A lo anterior se sumaron, como criterios de inclusión de los trabajos seleccionados: a) que fueran estudios en formato de artículo o *paper* de investigación científica y tesis de posgrado; b) escritos en idioma inglés, español o portugués; c) publicados desde el año 2000 a la fecha; d) donde la temática de estudio fuese el tiempo en las instituciones educativas, el tiempo escolar o educativo, o que el tiempo escolar hubiera sido mencionado en los resultados del estudio científico; y e) que

Figura 1. Desarrollo del proceso de búsqueda de estudios empíricos



Fuente: elaboración propia.

² Tal como se detallará más adelante, los estudios hallados en la revisión y considerados en los análisis corresponden a centros educativos de Chile, Venezuela, Perú, Colombia, Costa Rica, México, Argentina y Brasil.

se hubiera realizado sobre población latinoamericana. En esa misma línea, se excluyeron de la búsqueda: a) investigaciones empíricas publicadas en otros medios, como libros, manuales, boletines o congresos; b) estudios realizados en población universitaria; y c) aquellos trabajos en donde no se logró reconocer su apartado metodológico.

Los términos o conceptos planteados para realizar la búsqueda de trabajos en las bases de datos fueron: “tiempo escolar + Latinoamérica (o país latinoamericano) + estudio”; “gestión del tiempo en la escuela + Latinoamérica (o país latinoamericano) + investigación”; “tiempo educativo + investigación (cualitativa, cuantitativa) + Latinoamérica (o país latinoamericano)”; “tiempo, profesor (u otro agente

educativo, como alumno, director) + Latinoamérica (o país latinoamericano) + estudio cualitativo (o cuantitativo)”; “tiempo + rendimiento académico (u otra dimensión educativa, como inclusión educativa, convivencia escolar, resultados educativos, etc.)”.

La búsqueda inicial fue realizada por cinco revisores de manera independiente, utilizando los términos, o la combinación de ellos, antes planteada. Una vez saturados los campos exploratorios en las bases de datos, los estudios seleccionados se organizaron en una matriz en la que se dio cuenta de los antecedentes bibliográficos, el tipo de metodología, el contexto y los participantes del estudio. En el Cuadro 1 se detalla la muestra de artículos para esta revisión.

Cuadro 1. Detalle de la muestra que forma parte de la revisión

País	Autor(es) (año)	Tipo de investigación	Metodología	Participantes	
Chile	Bellei, 2009	Artículo	Cuantitativo sistemático	Estudiantes secundarios	
	Ruiz, 2013		Metodología mixta	Estudiantes de primaria	
	Cabrera y Herrera, 2016		Cualitativo estudio de casos	Profesores y estudiantes secundarios	
	Martinic y Villalta, 2015	Tesis doctoral	Cuantitativo descriptivo	Profesores de enseñanza primaria	
	Martinic y Vergara, 2007		Cuantitativo descriptivo	Profesores de enseñanza primaria y secundaria	
	Martinic <i>et al.</i> , 2013		Cualitativo estudio de casos	Profesores de enseñanza primaria y secundaria	
	Riffo, 2014		Mixto, con predominio cuantitativo correlacional	Directivos	
	Gaete <i>et al.</i> , 2017		Artículo	Cualitativo descriptivo	Profesores
	Strasser <i>et al.</i> , 2009			Cualitativo etnográfico	Educadoras y párvulos
	Marambio, 2018	Cualitativo autoetnográfico		Directivo y equipo pedagógico	
	Cornejo, 2009	Cuantitativo correlacional		Profesores secundarios	
	Cuadra, 2009	Artículo	Cualitativo descriptivo	Profesores	
	Cuadra <i>et al.</i> , 2015		Cualitativo descriptivo	Profesores	
Villalta, 2014	Mixto, descriptivo correlacional		Profesores y estudiantes secundarios		
Venezuela	Rodríguez, 2007	Artículo	Mixto, énfasis etnográfico	Profesores y estudiantes primarios y secundarios	
Perú	Yana y Adco, 2018	Artículo	Cuantitativo correlacional	Profesores secundarios	

Cuadro 1. Detalle de la muestra que forma parte de la revisión (continuación)

País	Autor(es) (año)	Tipo de investigación	Metodología	Participantes
Colombia	Espitia y Montes, 2009	Artículo	Cualitativo etnográfico	Familias, con menores escolarizados
	Prieto <i>et al.</i> , 2015		Cuantitativo descriptivo	Estudiantes de primaria y secundaria
	Rodríguez y Fernández, 2014		Cuantitativo, diseño <i>ex post facto</i>	Estudiantes de primaria y secundaria
	García y Muñoz, 2013		Cuantitativo descriptivo	Profesores
Costa Rica	Chaves, 2013	Artículo	Mixto	Estudiantes de primaria
	León, 2011	Tesis doctoral	Mixto	Estudiantes de primaria
México	Reynoso, 2011	Tesis doctoral	Cuantitativo correlacional	Estudiantes de secundaria
	Villegas <i>et al.</i> , 2017	Artículo	Cuantitativo correlacional	Estudiantes de primaria
	Pérez <i>et al.</i> , 2015		Cualitativo estudio de casos	Profesores de primaria
	Razo, 2016		Cualitativo descriptivo exploratorio	Profesores y directores de escuelas primarias
	Gutiérrez <i>et al.</i> , 2017		Cualitativo	Supervisores y equipos directivos de secundaria
	Sánchez y Corte, 2017		Cualitativo exploratorio	Profesores de primaria
	Rodríguez, 2012		Cuantitativo descriptivo	Profesores de primaria
	Slater <i>et al.</i> , 2007		Cualitativo descriptivo	Directivos de escuelas
	Núñez y Litichever, 2016		Mixto, descriptivo	Estudiantes secundarios
	García <i>et al.</i> , 2010		Cualitativo descriptivo	Directivos de escuelas
Argentina	Vercellino, 2013	Tesis de magíster	Cualitativo estudio de caso	Profesores, directivos, estudiantes y normativas de escuelas primarias
	Vercellino, 2016	Artículo	Cualitativo estudio de casos	Directivos, profesores, talleristas, supervisores de escuelas primarias
	Lucas, 2013	Tesis de magíster	Cuantitativo explicativo	Estudiantes de primaria
	D'Aloisio, 2017	Tesis doctoral	Cualitativo sociohermenéutico	Estudiantes secundarios
	Tessio y Ríos, 2015	Artículo	Cualitativo exploratorio	Directores de escuelas secundarias
Brasil	Silva de Melo <i>et al.</i> , 2016	Artículo	Cuantitativo descriptivo	Estudiantes de secundaria
	Silva <i>et al.</i> , 2014		Cuantitativo longitudinal	Estudiantes de secundaria Profesores
	Andrade <i>et al.</i> , 2016		Cuantitativo transeccional	Profesores
	Cezar <i>et al.</i> , 2013		Cuantitativo descriptivo	Profesores
Costa Rica, México y España	Vílchez <i>et al.</i> , 2017	Artículo	Cuantitativo longitudinal	Estudiantes de secundaria

Cuadro 1. Detalle de la muestra que forma parte de la revisión (continuación)

País	Autor(es) (año)	Tipo de investigación	Metodología	Participantes
Latinoamérica (16 países)	Murillo y Román, 2013	Artículo	Cuantitativo descriptivo	Directores
	Murillo <i>et al.</i> , 2016		Mixto, con énfasis en lo cualitativo	Aulas de 8 países de América Latina
	Román y Murillo, 2014		Cuantitativo descriptivo correlacional	Estudiantes de primaria

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se realizó una revisión focalizada en los resultados, conclusiones y discusiones de las investigaciones, a través de reuniones entre los revisores, donde emergieron los criterios que permitieron agrupar y analizar los estudios empíricos.

RESULTADOS

Extensión del tiempo escolar y mejoramiento educativo

La puesta en marcha de diferentes políticas o programas educativos, como la extensión de la jornada escolar, en distintos países latinoamericanos, se ha configurado como una variable relacionada básicamente con el rendimiento académico, aunque también se presenta como un antecedente que ha generado cierta crisis y desgaste en los principales agentes educativos.

Dos resultados se observan a partir de la extensión del tiempo escolar: respecto del primero, representa una posibilidad concreta que permite a las escuelas compensar los espacios, tiempos y estímulos que muchos estudiantes no reciben en sus contextos familiares. En este sentido, Martinic y Villalta (2015) encontraron que los profesores de algunas escuelas chilenas con más años de servicio profesional en jornada escolar completa, y altos puntajes en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, usan más tiempo para proporcionar instrucciones de procedimientos y contenidos instruccionales y menos para disciplinar a los alumnos. Por lo tanto, la extensión del tiempo permite la utilización intensiva

de una variedad de recursos escolares y se convierte en un insumo que reemplaza los tiempos de otras actividades realizadas por los estudiantes, como ver televisión o estar en la calle, que no necesariamente están vinculados al logro académico; así lo señala Bellei (2009) a partir de un estudio con estudiantes secundarios en Chile.

La extensión del tiempo escolar sería una oportunidad, porque se organiza y orienta en la perspectiva de las necesidades e intereses del estudiante. Por ejemplo, se ha encontrado que la extensión de la jornada completa en algunas escuelas argentinas (Versellino, 2016) ha permitido la incorporación de nuevas asignaturas, más espacios para aprender y la inserción de otros agentes educativos. Para algunos autores esto traspasa las barreras del establecimiento educacional: por ejemplo, en Chile se aprecia como un beneficio social altamente valorado, cuestión que tiene un correlato socio familiar directo, pues 43 por ciento de los padres declara que sus hijos necesitan menos apoyo en casa, en su proceso educativo (Bellei, 2009). También se asocia al desarrollo profesional individual y colectivo docente, ya que permite promover diversas actividades orientadas al desarrollo curricular (Martinic y Villalta 2015). Respecto de esto último, en el estudio de Yana y Adco (2018) en profesores secundarios de Perú que ejercen en escuelas piloto de jornada escolar completa, la extensión de la jornada escolar se asoció con un mayor acompañamiento pedagógico a los docentes y con un mejor desempeño de estos profesionales.

El segundo de los resultados es más crítico. En los estudios analizados también surgen voces de alerta en tanto que se observa cierto mecanicismo en la instalación de esta política educativa y, sobre todo, poca valoración y consideración a los principales agentes educativos involucrados. Estos resultados advierten que no sólo se trata de incrementar el tiempo escolar para la mejora de la calidad, ya que este recurso está mediado por múltiples factores relacionados con decisiones que se deben de tomar en el centro educativo, al interior de las aulas, y también en el contexto familiar del estudiante, además de requerir de un cambio de paradigma (Bellei, 2009; Martinic y Villalta, 2015).

A ello se suman otras críticas de carácter gremial y reivindicativo que reflejan una realidad sentida, principalmente de los profesores, frente a las políticas de extensión del tiempo escolar. Cabrera y Herrera (2016) señalan que hay poca evidencia que dé cuenta de una relación entre esta extensión y la calidad educativa; también indican que los actores educativos claves, por ejemplo, en Chile, los estudiantes y docentes de instituciones de educación secundaria, visualizan una política educativa impuesta desde el Estado. Específicamente, la extensión del tiempo escolar se asociaría a la emergencia de conflictos y problemas administrativos y pedagógicos debido a la falta de capacitación docente y al debilitamiento de sus derechos laborales, sumado al desgaste y el cansancio que experimentan los profesores (Sánchez y Corte, 2017). Esto sería provocado por tiempos de descanso insuficientes (Cabrera y Herrera, 2016) en los países donde la política educativa de extensión de tiempo escolar no considera los aspectos mencionados y se produce un agotamiento del sistema educativo en su conjunto. Al respecto, los estudios que han investigado la relación entre el tiempo escolar, la sobrecarga laboral y la salud laboral del profesor muestran resultados diversos: por una parte, en una investigación con docentes de instituciones educativas distritales de la localidad Uno de

Bogotá, García y Muñoz (2013) otorgan evidencia de una relación entre estas variables; mientras que Andrade *et al.* (2016) concluyen que el tiempo de la enseñanza y el número de clases semanales no parece afectar la salud de los docentes de una ciudad del norte de Brasil.

Significación y evaluación del tiempo escolar desde los agentes educativos

Se pueden encontrar dos visiones claramente identificadas en esta categoría de resultados. El tiempo escolar puede ser visto como una oportunidad de cambio y como un recurso escaso. Estas interpretaciones en ocasiones parecieran coexistir en estos agentes, aunque la que más predomina en los trabajos revisados, es la de un recurso escaso.

El significado optimista destaca la posibilidad de aplicar mecanismos de seguimiento de los tiempos en los aprendizajes de los estudiantes, a través de sistemas de monitoreo y acompañamiento en el aula, además de procedimientos para evaluar fortalezas y debilidades de los profesores. En un estudio con equipos directivos de escuelas chilenas, Riffo (2014) da cuenta de lo anterior, aunque también advierte sobre la existencia en la práctica de debilidades en los planes de mejoramiento educativo, sobre todo en las lógicas relacionadas al aseguramiento del uso del tiempo curricular lectivo y no lectivo. Por otro lado, se han encontrado resultados contrapuestos en los estudiantes respecto a la valoración del tiempo en el que participan en la escuela: en un estudio con estudiantes argentinos de educación secundaria, Núñez y Litichever (2016) presentan, como uno de sus hallazgos, que estos estudiantes consideran que el estar en la escuela es un tiempo vital importante y que los hace sentir seguros en la construcción de un mejor futuro. Por el contrario, León (2011) encontró que los estudiantes de primero a sexto grado en Costa Rica visualizan como significativo el tiempo destinado al juego y los fines de semana, mientras que la asistencia a la escuela se aprecia como una obligación.

Una mirada crítica, en cambio, evalúa el tiempo escolar como escaso, acelerado y vertiginoso, sobre todo desde el punto de vista de los profesores, quienes perciben este dispositivo relacionado con el aumento de la intensidad de los ritmos de trabajo, la sobrecarga y la estandarización de las actividades cotidianas, lo cual provoca malestar docente e, incluso, el abandono de la profesión (Gaete *et al.*, 2017). Lo anterior se ha encontrado tanto en docentes como en directores de escuelas, por ejemplo, en México (García *et al.*, 2010; Slater *et al.*, 2007; Pérez *et al.*, 2015; Rodríguez, 2012), Argentina (Tessio y Ríos, 2015), Chile (Cornejo, 2009; Cuadra, 2009; Cuadra *et al.*, 2015; Gaete *et al.*, 2017; Villalta, 2014), Brasil (Cezar *et al.*, 2013) y Colombia (García y Muñoz, 2013).

Tiempo escolar como recurso pedagógico

Esta categoría aborda el uso del tiempo como recurso al interior de la sala de clases. Se ha encontrado que el uso inadecuado de este recurso caracteriza a las aulas de escuelas menos eficaces de países como Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá y Perú; así mismo, se destaca falta de puntualidad para iniciar las clases, pérdida excesiva de tiempo durante el desarrollo de la clase y pérdida de días escolares (Murillo *et al.*, 2016). Sin embargo, el uso del tiempo en el aula presenta no sólo limitaciones en las escuelas con baja eficacia: en un estudio con profesores y directores de escuelas primarias en México, Razo (2016) puntualiza que se trata de un desarrollo donde convergen características como la relatividad, relacionada a la percepción del tiempo utilizado por el profesor en función de los propósitos definidos para la clase, y lo cambiante, pues existe un dinamismo comportamental que se observa tanto en estudiantes como en profesores, de un momento a otro de la clase, o de una clase a otra.

Esta realidad cambiante de la actividad escolar permite establecer que el tiempo en la escuela no necesariamente es sinónimo de aprendizaje, pues se observa una amplia

brecha entre el tiempo disponible en el aula y el tiempo dedicado a la instrucción (Razo, 2016). Martinic y Villalta (2015), al analizar la distribución del tiempo de la estructura de la clase, encontraron diferencias significativas entre escuelas de administración municipal y particulares subvencionadas. En un estudio con profesores y estudiantes de enseñanza primaria y secundaria en Venezuela, Rodríguez (2007) señala que se tiene una concepción de carácter objetiva del tiempo escolar, pues las clases se presentan en intervalos rígidos y estáticos y los límites son determinados por el tiempo mismo, y no por el desarrollo de la actividad pedagógica. A ello, otros estudios (Martinic *et al.*, 2013; Martinic y Vergara, 2007) añaden que las clases observadas se aprecian como altamente estructuradas, con un claro patrón de interacción, donde prevalece el discurso de los profesores, que ocupa 51 por ciento del tiempo de la clase, mientras que el contenido de la misma se centra en instrucciones y exposición de la materia, fases de inicio y cierre de la clase demasiado breves y un rol principalmente pasivo del estudiante.

Lo anterior es respaldado en estudios que identifican escasas estrategias docentes destinadas a organizar y desarrollar actividades pedagógicas intencionadas al aprendizaje en el aula, además de que prevalece una cultura que los autores refieren como “escolarizante”, marcada por aspectos punitivos y fiscalizadores (Razo, 2016; Strasser *et al.*, 2009).

Tiempo, educación y contextos extraescolares

El factor formativo trasciende las escuelas, de ahí la necesidad de evaluar el tiempo educativo en otros contextos donde se desarrolla el estudiante, vale decir, en su ambiente familiar, su barrio, sus actividades extraescolares y sus traslados a los centros educativos. Un hallazgo interesante es que pareciera darse una asintonía entre los tiempos extraescolares y el tiempo escolar, lo que dificulta las dinámicas de ambos contextos.

Al respecto, Espitia y Montes (2009) realizaron un estudio para conocer la distribución del tiempo en familias del barrio Costa Azul en Colombia; en sus resultados advierten que la mayor parte del tiempo libre de los niños de este barrio, no es aprovechado como tiempo que favorezca sus procesos educativos, ya que es utilizado para otras actividades como jugar, ver televisión, visitar a familiares e inclusive trabajar. Los mismos autores plantean que, si bien para los padres es importante la educación de sus hijos, carecen de las condiciones necesarias para desarrollar un proceso formativo más autónomo, mientras que las escuelas no tienen una buena opinión de las familias de los estudiantes, pues consideran que no aportan en la formación educativa de sus hijos y delegan toda la responsabilidad de ese proceso en la escuela.

También podría darse un choque entre el tiempo dedicado a procesos formativos extraescolares y escolares; por ejemplo, en el estudio de Silva de Melo *et al.* (2016) se observó que el tiempo dedicado a la formación profesional en escuelas de fútbol de adolescentes de Río de Janeiro, compite con el tiempo de formación escolar, lo que crea dificultades en los estudiantes en este último ámbito. Un hallazgo similar lo reporta Silva *et al.* (2014) al señalar que, en Brasil, si bien los tiempos de traslado de los estudiantes hacia sus centros educativos ha disminuido notoriamente, esto también ha reducido los tiempos de actividad física.

El tiempo extraescolar de los estudiantes incluye una alta dedicación al uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que estaría afectando la adaptación educativa, aunque en Latinoamérica se requiere de más estudios que permitan comprender y conocer mejor el uso de las TIC en los estudiantes (Ruiz, 2013). Por una parte, parece ser que cuando el tiempo dedicado al uso de TIC se da en condiciones controladas y monitoreadas, y se asocia a la enseñanza y el aprendizaje, podría contribuir al logro académico. Sin embargo, cuando ocurre lo contrario, tendría más repercusiones negativas.

Hay evidencias de que los estudiantes tienden a utilizar las TIC más para esparcimiento que para el estudio (Ruiz, 2013; Vilegas *et al.*, 2017); sin embargo, bajo ciertas condiciones (como disponer de un computador en el hogar, que la escuela cuente con más de diez computadoras, que el estudiante las use a lo menos una vez a la semana en la escuela y su profesor también utilice habitualmente este equipo en su casa) afectaría positivamente el rendimiento en matemáticas y lectura de estudiantes de escuelas primarias latinoamericanas (Román y Murillo, 2014).

En estudiantes secundarios colombianos se ha encontrado que un elevado uso de las redes sociales se asocia a problemas conductuales, de atención y de formación de vínculos con sus familias y amigos (Rodríguez y Fernández, 2014). El estudio de Lucas (2013) con estudiantes argentinos de primer grado muestra que el rendimiento académico también podría verse afectado dada la relación entre el uso de equipos electrónicos antes de dormir y el tiempo para el descanso nocturno y diurno; al respecto se encontró que 50 por ciento de los estudiantes con notas deficitarias presentan problemas durante el sueño (Lucas, 2013). Algo similar se encontró en Colombia en estudiantes de primaria y secundaria (Prieto *et al.*, 2015), en donde mayores niveles de exposición a pantallas (televisión, videojuegos o redes sociales) se asociaría a menores niveles de actividad física.

Tiempo escolar como valor organizacional en los centros educativos

Esta categoría está vinculada a reconocer el tiempo escolar como una variable estructural, vale decir, como componente normativo, regulador y ordenador de la organización interna de un centro educativo. En tal sentido, Tessio y Ríos (2015) plantean que las escuelas que poseen mayor claridad respecto de las políticas públicas educacionales presentan mejores niveles de rendimiento académico, aun cuando se reconoce al marco político como

un entramado de difícil comprensión, que trae complicaciones y ocupación de tiempo importante para articular la gestión administrativa, presupuestaria y pedagógica.

En relación a ello, en su estudio con supervisores y equipos directivos de 14 escuelas secundarias mexicanas, Gutiérrez *et al.* (2017) encontraron que las escuelas de alto rendimiento tendrían más conciencia de la responsabilidad que implica gestionar horarios, y por lo tanto organizarían las actividades a partir de esa gestión, lo mismo que las acciones del personal, estudiantes y apoderados. Sin embargo, las inversiones de tiempo realizadas por estas escuelas sobrepasan las jornadas formales, de ahí que una buena administración del tiempo organizacional impactaría en el logro académico. Esto advierte que los directivos requieren abocarse cabalmente a su rol organizativo (Marambio, 2018), sin embargo, Murillo y Román (2013), en su estudio con directores de escuelas de 16 países latinoamericanos, encontraron que sólo 57.7 por ciento de éstos se dedica a tiempo completo a la administración, y que 80 por ciento de tal dedicación correspondería a tareas directivas, como administración, liderazgo instructivo, supervisión y asesoramiento a docentes, en tanto que el 20 por ciento restante sería utilizado para la docencia.

Si bien en términos de resultados se observa una relación positiva entre la gestión del tiempo escolar y el desempeño académico, hay hallazgos que permiten poner lo anterior en tela de juicio, en función de la calidad educativa. Al respecto, Vercellino (2013) refiere que el tiempo, como valor organizacional, tiende a diluirse por falta de dinamismo de las estructuras institucionales; la autora lo describe como rígido y estructurado, o lo que se ha denominado como “tiempo objetivo”. Esto se observa en la tendencia organizacional a homogeneizar la gestión del tiempo (Cabrera y Herrera, 2016) y no respetar los ritmos propios del proceso educativo, lo cual llevaría a una discusión sobre el tiempo escolar más centrada en la cantidad que en la calidad. Lo anterior se da en el ejercicio directivo de las

prácticas pedagógicas docentes, donde prevalece una excesiva fragmentación del horario a fin de poder cumplir con los objetivos académicos; y ello, a su vez, implica desarrollar una enseñanza uniforme, obviando la diversidad del grupo estudiantil (Rodríguez, 2007).

Finalmente, hay resultados sobre la gestión del tiempo en contexto escolar fuera de las aulas. En este sentido, coexisten visiones que sostienen que es necesario sistematizar la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos, porque constituye un espacio importante de desarrollo para los estudiantes; pero por otro lado, está la consideración de que el recreo es un espacio principalmente recreativo y de descanso. Respecto de esto último, Chaves (2013) encontró en estudiantes primarios en Costa Rica que el tiempo de recreo resulta ser una actividad altamente valorada, pues permite “el esparcimiento, las relaciones con los otros y el desestrés” (Chaves, 2013: 76); el juego es la principal característica de este espacio-tiempo. Respecto de la primera posición, Reynoso (2011), en un estudio con estudiantes secundarios mexicanos, llama a gestionar el tiempo y fomentar el estudio fuera de las aulas, a lo que D’Aloisio (2017), en su estudio con estudiantes secundarios argentinos, añade que generar relaciones de sociabilidad intrageneracional en el espacio-tiempo escolar, no sólo busca diversión, sino que constituye una oportunidad de generar aprendizajes relevantes para los momentos actuales y futuros del estudiante, pues la sociabilidad en el espacio-tiempo escolar permite retroalimentaciones de vivencias similares. Una de estas gestiones de tiempo fuera del aula es la educación física. Al respecto, Vilchez *et al.* (2017) en su estudio con estudiantes secundarios de Costa Rica, México y España, señalan que la educación física se encuentra altamente influenciada por la competencia percibida, que al ser bien utilizada, puede derivar en motivación estudiantil, aspecto que, según el autor, favorece el aprendizaje y proporciona comportamientos más activos en el tiempo de ocio de los estudiantes.

Metodología de los estudios revisados

Los estudios cualitativos revisados se caracterizan por utilizar principalmente diseños de estudio de caso y etnográficos y enfoques que principalmente buscan explorar o describir el objeto de estudio. Lo anterior podría reflejar que el estudio del tiempo escolar se ha orientado más bien a explorar y describir un fenómeno complejo de la realidad escolar latinoamericana, y que se requiere también de otros diseños y enfoques para llegar a comprenderlo, por ejemplo, con investigaciones orientadas a construir teorías comprensivas o que busquen promover la transformación social mediante la investigación-acción. En cuanto a los estudios cuantitativos de la muestra, también en su mayoría presentan diseños exploratorios y descriptivos; en menor medida estos trabajos incluyen la correlación entre variables. Algunas investigaciones revisadas dan algunas luces acerca de cómo el tiempo escolar se relaciona con algunos indicadores de desempeño académico, sin embargo, parece necesario planificar e implementar estudios explicativos que permitan aportar en comprensión, sobre todo si se considera el tiempo escolar como variable dependiente.

Los principales agentes de los centros educativos son quienes dotaron de información a los investigadores de los estudios revisados. Un 40 por ciento de los estudios incluyeron a profesores como muestra o parte de la muestra, mientras que 38 por ciento consideró a estudiantes de educación primaria y/o secundaria. Los equipos directivos son considerados en un 17 por ciento de estos trabajos, y finalmente, los grupos menos estudiados son las familias. Esto último advierte de la necesidad de considerar la comprensión del tiempo escolar desde aquellos agentes que también inciden de manera importante en lo educativo, como los padres y sostenedores de las instituciones educativas.

DISCUSIÓN

El interés por la percepción del tiempo radica en la importancia de este factor para la comprensión del comportamiento humano. Se conceptualiza como una dimensión de la conciencia, que permite otorgar orden a la experiencia (González *et al.*, 2018). Además, se considera un recurso limitado, no renovable ypreciado, y la manera en que las personas lo perciben incide significativamente en la forma en que lo utilizan (Zimbardo y Boyd, 2008).

En el contexto educativo, el tiempo escolar es un recurso clave para la calidad educativa (Kalu, 2012; Usman, 2012), y por ello cobra interés desde la agenda política (Amadio y Truong, 2007; Benavot, 2004; Bray, 2008; Vercellino, 2016), sobre todo como política comparada respecto de cómo países con mejor calidad educativa gestionan este recurso (Colomo *et al.*, 2016; Guzmán, 2005). Latinoamérica en general ha apostado por la extensión de la jornada escolar (Cambours de Donini *et al.*, 2005), sin embargo, hay evidencias de dificultades a la hora de gestionar adecuadamente este recurso (Abadzi, 2007; Martinic, 2015).

En los estudios revisados, parece ser que esta valoración del tiempo escolar se encuentra relativamente presente, por ejemplo, en términos de su extensión, como una oportunidad de cambio y de fortalecimiento de los procesos educativos (Bellei, 2009; Martinic y Villalta, 2015; Riffo, 2014; Versellino, 2016; Yana y Adco, 2018); incluso algunos estudiantes lo consideran como un tiempo vital importante (Núñez y Litichever, 2016). Sin embargo, también hay resultados que permiten al menos cuestionar si esta valoración del tiempo escolar está presente en todos los contextos y agentes educativos.

Lo anterior se relaciona fundamentalmente con el tiempo escolar de aula, donde encontramos evidencia sustancial de una tendencia

a mal utilizar este recurso en países latinoamericanos (Murillo *et al.*, 2016), que da cuenta de una brecha importante entre el tiempo disponible para ejecutar las clases y el tiempo instruccional (Razo, 2016). Esto no permite aseverar que se trate exclusivamente de una desvalorización del tiempo escolar como recurso pedagógico (Lázaro Herrero, 2000), dado que también hay evidencias de que los profesores requieren de mayores herramientas para organizar y orientar actividades pedagógicas más intencionadas al aprendizaje en el aula (Razo, 2016; Strasser *et al.*, 2009) y de que las políticas de extensión del tiempo escolar son sentidas como impuestas y asociadas a una mayor sobrecarga laboral (Cabrera y Herrera, 2016; Sánchez y Corte, 2017), lo que podría incidir en la salud del profesor (Cuadra *et al.*, 2015; García y Muñoz, 2013) y esto último, en la forma en que reconstruyen y utilizan este recurso.

Pareciera ser que los mayores desencuentros acontecen en la manera en que se planifica y gestiona este recurso educativo. Los resultados de los estudios revisados dan cuenta de un choque entre el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo, entre el tiempo escolar y el tiempo extraescolar, disidencias que desde nuestro juicio podrían representar una variable importante a considerar para contribuir —en comprensión y solución— respecto de los problemas de equidad y calidad educativa que afectan a Latinoamérica (De la Cruz, 2017; Eslava, 2016) o incluso de los problemas que a nivel educativo se enfrentan internacionalmente (Chiappe y Rodríguez, 2017).

El primer desencuentro entre tiempo objetivo y subjetivo (Cabrera y Herrera, 2016; Martinic y Villalta, 2015; Rodríguez, 2007) encarna en los significados que los agentes educativos protagónicos le otorgan a este recurso: por una parte, las políticas de extensión del tiempo escolar redundan en lo que en este trabajo se denominó como tiempo estructural u organizacional (Gutiérrez *et al.*, 2017; Marambio, 2018; Tessio y Ríos, 2015), que se asume como una de las principales soluciones a la calidad

educativa. Sin embargo, desde una dimensión experiencial, los directivos y docentes perciben estas políticas como impuestas, insuficientes, y como sinónimo de sobrecarga laboral (Cabrera y Herrera, 2016; Sánchez y Corte, 2017). Parece necesario que los agentes de los escenarios educativos comprendan que se debe integrar la mayor cantidad posible de dimensiones temporales (Gimeno Sacristán, 2008; Sarangi, 2004), porque esto podría redundar en una mayor conciencia de la necesidad de establecer consensos, repensar soluciones compartidas y complejizar el pensamiento frente a una variable clave para el éxito educativo.

Por otro lado, también es necesario prestar atención, desde las dimensiones políticas, científicas y profesionales, a la asintonía entre el tiempo escolar y el tiempo extraescolar que se observa como resultado en los estudios revisados (Espitia y Montes, 2009; Lucas, 2013; Silva de Melo *et al.*, 2016; Ruiz, 2013; Silva *et al.*, 2014). Chiappe y Rodríguez (2017) analizan los problemas en la calidad de la educación desde la falta de encuentro entre los agentes educativos. Respecto de los estudiantes y profesores, los autores señalan que los primeros sólo ven lo que sus profesores les enseñan, y los profesores sólo ven lo que los alumnos hacen en las clases y descuidan los contextos extraescolares y la información que está más allá de las aulas; los directivos se insertan en un flujo de información que va más allá del aula, en un mundo cambiante y globalizado; por último, encontramos que la familia está ausente de la vida escolar (Willemse *et al.*, 2018), aunque su participación ha sido identificada como clave para el éxito educativo (Granata *et al.*, 2016).

A partir de lo anterior, la manera en que se le otorga significado al tiempo escolar podría ser una variable más que permita explicar la falta de sintonía entre los distintos agentes educativos y contextos. En los estudios revisados, los agentes educativos escolares y extraescolares parecen funcionar en ritmos y tiempos distintos y, más aún, al interior de la escuela coexisten dimensiones temporales

que no se sintonizan. Siguiendo a Chiappe y Rodríguez (2017), y desde los trabajos analizados, pareciera ser que los profesores desconocen los tiempos biopsíquico y subjetivo de sus estudiantes; los estudiantes no comprenden los tiempos culturales de la escuela; los docentes sienten escaso y vertiginoso el tiempo objetivo astronómico, y consideran que el tiempo que gestionan las macropolíticas educativas es injusto e impuesto; y finalmente, las familias y la comunidad no logran responder al tiempo escolar. Quienes tienen la responsabilidad de educar requieren, entonces, de una concepción integral del tiempo (Gimeno Sacristán, 2008) para sumar a la calidad educativa. Lo anterior constituye un desafío no menor, sobre todo en Latinoamérica, puesto que la educación de esta región se caracteriza por una serie de barreras que finalmente redundan en inequidad y baja calidad.

Parece necesario continuar investigando para comprender mejor cómo es que se construye el tiempo escolar. Hay información sobre cómo afecta el tiempo escolar en los procesos educativos, pero se sabe menos qué dimensiones de esta compleja variable inciden con mayor peso y qué factores educativos influyen en la forma en que se construye el tiempo en las escuelas. Por ejemplo, no hay, en los estudios revisados, investigaciones acerca de la perspectiva temporal. Este constructo

permite comprender cómo las personas perciben y utilizan su tiempo e incide en la manera en que se le da orden, coherencia y significado a los hechos (Zimbardo y Boyd, 2008); se ha relacionado con la salud mental (Oyanadel y Buela-Casal, 2014) y el bienestar subjetivo (Zhang *et al.*, 2013). En el contexto educativo se asocia al comportamiento de estudio y el compromiso académico (Horstmanshof y Zimitat, 2007). También se requieren investigaciones acerca de cómo los estudiantes autogestionan el tiempo, factor clave para la autorregulación del aprendizaje (Garzón y Gil, 2018).

Una limitación del presente trabajo es la no existencia de un número equiparable de estudios publicados en los diferentes países de Latinoamérica. Lo anterior explica, por ejemplo, la mayor focalización, en partes del presente trabajo, en el contexto chileno, país que presentó la mayor cantidad de estudios sobre tiempo escolar.

Finalmente, resta decir que los estudios revisados constituyen un valioso insumo para comprender el tiempo escolar, pero es necesario seguir avanzando y, por qué no decirlo, impulsar el desarrollo de un programa de investigación sobre tiempo escolar que contribuya con un conocimiento científico y tecnológico que aporte al cambio educativo en Latinoamérica.

REFERENCIAS

- ABADZI, Helen (2007), *Absenteeism and Beyond: Instructional time loss and consequences. Policy research working paper*, No. 4376, Washington DC, Banco Mundial.
- AMADIO, Massimo y Nhung Truong (2007), *Worldwide Tendencies in the Use of the Term 'Basic Education' in K-12 Educational Programs at the Start of the Twenty-first Century*, UNESCO/IBE, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155541> (consulta: enero de 2018).
- ANDRADE, Elen, Queila da Costa, Elisvania Nunes, Elizabeth Mendes y Claudio Borba (2016), "Variables de la salud y calidad de vida de los maestros en una ciudad del norte - Brasil", *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, vol. 17, núm. 1, pp. 9-21, en: <http://www.faced.ucm.cl/revief/wp-content/uploads/2013/12/01variables.pdf> (consulta: marzo de 2018).
- ATO, Manuel, Juan López y Ana Benavente (2013), "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología", *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 3, pp. 1038-1059. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- BARNETT, W. Steven, Megan Carolan, Jame Squires y Kirsty Clarke (2013), *The State of Preschool 2013: State preschool yearbook*, New Brunswick, National Institute for Early Education Research.

- BELLEI, Cristián (2009), "Does Lengthening the School Day Increase Students' Academic Achievement? Results from a natural experiment in Chile", *Economics of Education Review*, vol. 28, núm. 5, pp. 629-640. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.01.008>
- BENAVOT, Aaron (2004), *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*, Ginebra, UNESCO.
- BLOOME, David, Marlene Beierle, Margaret Grigorenko y Susan Goldman (2009), "Learning over Time: Uses of intercontextuality, collective memories, and classroom chronotopes in the construction of learning opportunities in a ninth-grade language arts classroom", *Language and Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 313-334. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780902954257>
- BRAY, Mark (2008), *Double Shift Schooling: Design and operation for cost-effectiveness*, París, UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- CABRERA, Valeska y Patricia Herrera (2016), "Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar", *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 55, núm. 1, pp. 20-37. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371>
- CAMBOURS de Donini, Ana, Jorge Gorostiaga y Mónica Pini (2005), *Informe comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Subregión MERCOSUR*, Buenos Aires, Universidad de San Martín.
- CARIDE, Juan y Carmen Morán de Castro (2005), "La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, pp. 64-69.
- CEZAR, Marta, Marlise Verde, Laureize Pereira, Anelise Miritz, Luana Oliveira y Clarice Alves (2013), "Trastornos musculoesqueléticos en profesores: estudio de enfermería del trabajo", *Ciencia y Enfermería*, vol. 19, núm. 3, pp. 83-93, en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v19n3/art_09.pdf (consulta: abril de 2018).
- CHAVES, Ana Lucía (2013), "Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas", *Revista Electrónica Educare*, vol. 17, núm. 2, pp. 67-87.
- CHIAPPE, Andres y Lilian Rodríguez (2017), "Learning Analytics in 21st Century Education: A review", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 25, núm. 97, pp. 971-991. DOI: <http://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501211>
- COLOMO, Ernesto, Andrea Cívico, Vicente Gabarda y Nuria Cuevas (2016), "La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica", *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 25, pp. 11-22. DOI: <http://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.01>
- CORNEJO, Rodrigo (2009), "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile", *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 107, pp. 409-426.
- CUADRA, David (2009), "Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 939-967.
- CUADRA, David, Ricardo Jorquera y María Pérez (2015), "Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente", *Ciencia & Trabajo*, vol. 17, núm. 52, pp. 1-6.
- D'ALOISIO, Florencia (2017), "Jóvenes y sociabilidad escolar: aprendizajes que sostienen determinado orden social", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 1, pp. 101-115. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510509112016>
- DE LA CRUZ, Gabriela (2017), "Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en Transición", *Educación*, vol. 36, núm. 51, pp. 159-178, en: <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- DELGADO Ruiz, Francisco (2007), "Soluciones urgentes para la organización del tiempo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365, pp. 80-83.
- ESLAVA, Edgar (2016), "Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región", *Universitas Philosophica*, vol. 65, núm. 32, pp. 223-243. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph32-65.efro>
- ESPIRIA, Rosa y Marivel Montes (2009), "Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia)", *Investigación & Desarrollo*, vol. 17, núm. 1, pp. 84-105.
- GAETE, Alfredo, María Castro, Felipe Pino y Diego Mansilla (2017), "Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138.
- GARCÍA, Constanza y Alba Muñoz (2013), "Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá", *Avances en Enfermería*, vol. 31, núm. 2, pp. 30-42, en: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v31n2/v31n2a04.pdf> (consulta: abril de 2018).
- GARCÍA, José, Charles Slater y Gema López (2010), "El director escolar novel de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073.
- GARZÓN, Angélica y Javier Gil (2017), "Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior", *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 3, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>

- GIMENO Sacristán, José (2008), *El valor del tiempo en educación*, Madrid, Morata.
- Gobierno de Chile (2017), *Ley N° 19.070. Modifica el estatuto de los profesionales de la educación*, Santiago, MINEDUC.
- GONZÁLEZ, Daniel, María Maytorena, Lucila Cárdenas y César Tapia (2018), “Perspectiva temporal de estudiantes universitarios mexicanos y colombianos”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, vol. 1, núm. 46, pp. 133-145. DOI: <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.10>
- GRANATA, Anna, Ouejdane Mejri y Federica Rizzi (2016), “Family-School Relationship in the Italian Infant Schools: Not only a matter of cultural diversity”, *SpringerPlus*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40064-016-3581-7>
- GUTIÉRREZ, Genoveva, Alicia Chaparro y Verónica Azpillaga (2017), “La organización escolar como variable asociada al logro educativo”, *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 74, pp. 41-59.
- GUZMÁN, Carolina (2005), “Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 8, pp. 1-12.
- HARGREAVES, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2014), *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.
- HORSTMANSHOF, Louise y Craig Zimitat (2007), “Future Time Orientation Predicts Academic Engagement Among First-year University Students”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, núm. 4, pp. 703-718. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709906x160778>
- JULIÁ, Dominique (2012), “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação, Maringá*, vol. 1, núm. 1, pp. 9-43.
- KALU, Joyce (2012), “Time Resource Management for Effective School Administration”, *Journal of Educational and Social Research*, vol. 2, núm. 10, pp. 115-123, en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.656.5756&rep=rep1&type=pdf> (consulta: febrero de 2018).
- LAVY, Víctor (2015), “Do Differences in Schools’ Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from developed and developing countries”, *The Economic Journal*, vol. 125, núm. 588, pp. 397-424. DOI: <http://doi.org/10.1111/eoj.12233>
- LÁZARO Herrero, Luján (2000), “El tiempo escolar en la Unión Europea. Organización del Calendario y la Jornada Escolar”, *Aula*, vol. 12, pp. 185-202.
- LEÓN, Ana (2011), “El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 2, núm. 9, pp. 869-884.
- LITICHEVER, Lucía, Luciana Machado, Pedro Núñez, Soledad Roldán y Leandro Stagno (2008), “Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media”, *Última Década*, vol. 16, núm. 28, pp. 93-121. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362008000100006>
- LUCAS, Francisco (2013), *Investigación sobre la relación entre el sueño y el rendimiento escolar en Badajoz*, Trabajo fin de máster, inédito, La Rioja, Universidad Internacional de La Rioja-Facultad de Educación (España).
- MARAMBIO, Cecilia (2018), “Experiencia de gestión educativa escolar. Una acción dinámica para la transformación cultural”, *Educar*, vol. 54, núm. 1, pp. 205-226. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.809>
- MARGALEF, Leonor (2001), “El tiempo escolar, más allá de los horarios: ¿tiempo curricular, tiempo de cambio?”, *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, vol. 53, núm. 2, pp. 243-250.
- MARTÍNEZ, Idunaxhii (2016), “Tiempo y espacio escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca: 1880-1910”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 951-974.
- MARTINIC, Sergio (2015), “El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, núm. 61, pp. 479-499. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- MARTINIC, Sergio y Claudia Vergara (2007), “Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de jornada escolar completa en Chile”, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5, pp. 3-20.
- MARTINIC, Sergio y Marco Villalta (2015), “La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 28-49.
- MARTINIC, Sergio, Claudia Vergara y David Huepe (2013), “Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile”, *Pro-Posições*, vol. 24, núm. 1, pp. 123-135. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- MURILLO, Javier y Marcela Román (2013), “La distribución del tiempo de los directores de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes”, *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 141-170. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-138>
- MURILLO, Javier, Reyes Hernández-Castilla y Cynthia Martínez-Garrido (2016), “¿Qué ocurre en las aulas en donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de

- aulas ineficaces en Iberoamérica”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 55-70.
- NÚÑEZ, Pedro y Lucía Litichever (2016), “Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 15, núm. 2, pp. 91-102.
- ORLIKOWSKI, Wanda y Joanne Yates (2002), “It’s about Time: In temporal structuring organizations”, *Organization Science*, vol. 13, núm. 6, pp. 684-700. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.13.6.684.501>
- OYANADEL, Cristián y Gualberto Buela-Casal (2014), “Percepción del tiempo y psicopatología: influencia de la orientación temporal en la calidad de vida de los trastornos mentales graves”, *Actas Españolas de Psiquiatría*, vol. 42, núm. 3, pp. 99-107.
- PÉREZ, Abel, Rosalba Ferrer y Enrique García (2015), “Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 507-527.
- PRIETO, Daniel, Jorge Correa y Robinson Ramírez (2015), “Niveles de actividad física, condición física y tiempo en pantallas en escolares de Bogotá, Colombia: Estudio FUPRECOL”, *Revista Nutrición Hospitalaria*, vol. 32, núm. 5, pp. 2184-2192.
- RAZO, Ana (2016), “Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, pp. 611-639.
- REYNOSO, Elsa (2011), *Factores que determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el estado de Nuevo León*, Tesis Doctoral, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León-Instituto de Investigaciones Sociales.
- RIFFO, Humberto (2014), *Gestión educacional y resultados académicos en escuelas municipales*, Tesis Doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona-Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social.
- RODRÍGUEZ, Lucía (2012), “Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 12, núm. 24, pp. 18-27, en: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/rodriguez> (consulta: mayo de 2018).
- RODRÍGUEZ, Miriam (2007), “El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 8, núm. 2, pp. 83-104.
- RODRÍGUEZ, Adriana y Antonio Fernández (2014), “Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en Internet y la salud mental en adolescentes colombianos”, *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 131-140. DOI: <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.13>
- ROMÁN, Marcela y Javier Murillo (2014), “Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar”, *Educação e Pesquisa*, vol. 40, núm. 4, pp. 869-895, en: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121528>
- RUIZ, Paulina (2013), “Nuevas tecnologías y estudiantes chilenos de secundaria. Aportes a la discusión sobre la existencia de nuevos aprendices”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 2, pp. 279-298, en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v39n2/art18.pdf> (consulta: mayo de 2018).
- SÁNCHEZ, Manuel y Francisca Corte (2017), “Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47, núm. 2, pp. 59-84.
- SARANGI, Srikant (2004), “Language/Activity: Observing and interpreting ritualistic institutional discourse”, *Cahiers de Linguistique Française*, núm. 26, pp. 135-150.
- SICILIA, Gabriela (2014, 18 de junio), “¿Más o mejor?: tiempo de instrucción, ambiente de clase y rendimiento académico”, blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (España).
- SILVA, Kelly, Adair Da Silva, Rosane Rosendo da Silva, Filipe Ferreira, Maria Altenburg y Markus Vinicius (2014), “Time Spent by Brazilian Students in Different Modes of Transport Going to School: Changes over a decade (2001-2011)”, *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 30, núm. 11, pp. 2471-2476. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00161913>
- SILVA de Melo, Leonardo, Hugo Almeida da Rocha, André Da Costa y Antonio Gonçalves (2016), “Jornada escolar versus tempo de treinamento: a profissionalização no futebol e a formação na escola básica”, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 38, núm. 4, pp. 400-406. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.003>
- SLATER, Charles, Mike Boone, Sarah Baray, María de la Colina, Elizabeth García, Leticia Grimaldo, Grace Rico, Sonia Rodríguez, Cheryl Sirios, Damaru Womack, José García Garduño y Ruth Arriaga (2007), “El escalafón y el doble turno: An international perspective on school director preparation”, *Journal of Educational Research & Policy Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 60-90.
- STRASSER, Katherine, María Lissi y Macarena Silva (2009), “Time Management in 12 Chilean Kindergarten Classrooms: Recess, snack and a little teaching”, *Psyche (Santiago)*, vol. 18, núm. 1, pp. 85-96. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- TENTI, Emilio (2010), *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en*

- Europa y América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE.
- TESSIO, Adriana y Gabriela Ríos (2015), "Gestión escolar y proyectos educativos: un análisis en escuelas secundarias estatales de la ciudad de Córdoba", *Cuadernos de Educación*, vol. 13, núm. 13, pp. 1-13.
- USMAN, Yunusa (2016), "Educational Resources: An integral component for effective school administration in Nigeria", *Research on Humanities and Social Sciences*, vol. 6, núm. 13, pp. 27-37, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578024.pdf> (consulta: abril de 2018).
- VÁZQUEZ, Rosa (2007), "Reflexiones sobre el tiempo escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 42, núm. 6, pp. 1-11.
- VERCELLINO, Soledad (2013), "La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar", *Propuesta Educativa*, núm. 39, pp. 92-94.
- VERCELLINO, Soledad (2016), "Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias", *Educação & Realidade*, vol. 41, núm. 4, pp. 1005-1025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661082>
- VÍLCHEZ, María del Pilar, Francisco Ruiz y María García (2017), "Estudio transcultural de la percepción de competencia escolar y tiempo de ocio", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, vol. 17, núm. 67, pp. 573-587. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.012>
- VILLALTA, Marco (2014), "Organización escolar y trabajo de enseñanza en el aula de establecimientos de alto desempeño educativo", *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY.13-1.oete>
- VILLEGAS, Marisol, Sonia Mortis, Ramona García y Elizabeth del Hierro (2017), "Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria", *Apertura*, vol. 9, núm. 1, pp. 50-63, en: <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n1.913>
- WEINSTEIN, José (2001), "Joven y alumno: desafíos de la enseñanza media", *Última Década*, vol. 9, núm. 15, pp. 99-119. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362001000200005>
- WILLEMSE, Martijn, Ian Thompson, Ruben Vanderlinde y Trevor Mutton (2018), "Family-school Partnerships: A challenge for teacher education", *Journal of Education for Teaching, International Research and Pedagogy*, vol. 44, núm. 3, pp. 252-257. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>
- YANA, Marisol y Héctor Adco (2018), "Acompañamiento pedagógico y el rol docente en la jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú", *Journal of High Andean Research*, vol. 20, núm. 1, pp. 137-148. DOI: <https://doi.org/10.18271/ria.2018.337>
- ZHANG, Jia, Ryan Howell y Maciej Stolarski (2013), "Comparing Three Methods to Measure a Balanced Time Perspective: The relationship between a balanced time perspective and subjective well-being", *Journal Happiness Studies*, vol. 14, núm. 1, pp. 169-184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9322-x>
- ZHANG, Yanhong, Neville Postlethwaite y Aletta Grisay (2008), *A View inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) cross-national study*, Montreal, UNESCO-Institute for Statistics.
- ZIMBARDO, Philip y Johnn Boyd (2008), *The Time Paradox: The new psychology of time that will change your life*, Nueva York, Simon & Schuster.

Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo

VARIABLES PERSONALES QUE MODERAN SU INFLUENCIA

DANIEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ* | REMEDIOS GUZMÁN ROSQUETE**

Este estudio tiene como objetivo principal ponderar la importancia que tienen los factores de riesgo sociofamiliares para el rendimiento académico de los estudiantes y cómo las variables personales de los estudiantes pueden mediar para evitar su incidencia negativa en los logros académicos. Para ello se realizó una revisión bibliográfica en las principales bases de datos sobre los tópicos analizados. Se presenta la importancia de la teoría de acumulación de factores de riesgo y se analiza la relación del nivel socioeconómico y variables de naturaleza familiar con el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. Se plantea la importancia de desarrollar intervenciones educativas que potencien variables de los estudiantes que la investigación educativa ha demostrado que los pueden proteger de la influencia negativa de los factores de riesgo sociofamiliares.

This study's principle objective is to weigh the importance of social-family risk factors to the students' academic performance and how the students' personal variables can mediate their negative impact on academic achievement. To that end, a literature review of the main databases was conducted on the issues analyzed. It posits the importance of risk-factor accumulation theory, and analyzes the relationship between both socioeconomic levels and family related variables and the academic performance of low secondary education students. It argues the importance of educational interventions that strengthen student variables that educational research has shown to shield students from the negative influence of social-family risk factors.

Palabras clave

Educación secundaria
Estudiantes
Factores de riesgo
Nivel socioeconómico
Rendimiento académico
Familia

Keywords

Low secondary education
Students
Risk factors
Socioeconomic level
Academic performance
Family

Recepción: 24 de junio de 2018 | Aceptación: 1 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>

* Profesor-investigador del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España). Doctor en Educación por la Universidad de La Laguna (España). Líneas de investigación: rendimiento académico de estudiantes en situación de riesgo; variables psicológicas que favorecen el rendimiento académico en educación secundaria; factores sociofamiliares de riesgo. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con R. Guzmán), "Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 1, pp. 147-162; (2018, en coautoría con R. Guzmán), "Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 131-140. CE: drodriguez@gruposhine.com

** Profesora titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España). Doctora en Educación por la Universidad de La Laguna. Líneas de investigación: dificultades de aprendizaje; procesos cognitivos de la lectura; factores sociofamiliares de riesgo. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con I. Talavera), "La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores", *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 11-26; (2017, en coautoría con I. O'Shanahan y J. Camacho), "Instructional Practices for Spelling by Spanish-Speaking Children With and Without Learning Disabilities in Early Grades", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 50, núm. 5, pp. 564-575. CE: rguzman@ull.edu.es

INTRODUCCIÓN

En el papel que juega la educación como pilar básico del avance de cualquier sociedad, el rendimiento académico se ha considerado un indicador relacionado con una mejor salud, una trayectoria profesional y social más productiva, y como un factor que redundaba en la mejora de las familias y las comunidades (Duncan *et al.*, 2007; Lee, 2010). Por ello no es de extrañar que, en los marcos sociales actuales, y en cualquier sistema educativo, el hecho de que los estudiantes tengan un buen rendimiento y finalicen con éxito la educación obligatoria —generalmente asociada a la educación secundaria— se ha convertido en un requisito casi imprescindible para medir la calidad de la educación y el desarrollo futuro de un país.

Lo anterior se debe a que la graduación en la etapa de educación secundaria tiene impactos directos sobre el empleo, los ingresos económicos a lo largo de la vida y la salud (Robertson y Reynolds, 2010). Algunas investigaciones han confirmado las mayores probabilidades que tienen los estudiantes que no terminan estos estudios de sufrir problemas de salud, bajos ingresos, criminalidad y aumento de las conductas de riesgo (Robison *et al.*, 2017). Además, esta etapa educativa abre el acceso a estudios superiores, lo que contribuye a mejorar las perspectivas de trabajo en una sociedad cada vez más competitiva, incluso en el contexto actual, en el que los estudios universitarios no garantizan la obtención un puesto de trabajo acorde con la formación obtenida (Ciciolla *et al.*, 2017).

El rendimiento académico ha sido un tema recurrente en la investigación; los argumentos acerca de la importancia de la educación justifican su importancia y explican el interés de seguir indagando sobre los factores que producen las diferencias de rendimiento. Esto adquiere mayor importancia en la etapa de la educación secundaria, considerada como crítica porque en ella los estudiantes

suelen disminuir su rendimiento (Benner y Graham, 2009), en especial aquéllos que viven en situación de riesgo por sus circunstancias sociofamiliares (Serbin *et al.*, 2013).

La investigación ha confirmado que el rendimiento académico no es independiente de otros contextos de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes. Se ha demostrado que en contextos sociales y familiares favorables (progenitores con estudios universitarios, de estratos ocupacionales medios y privilegiados, cuyas relaciones familiares se caracterizan por el apoyo afectivo) las probabilidades de éxito académico se incrementan; y, consecuentemente, disminuyen cuando los estudiantes viven en contextos desfavorecidos o con menos oportunidades (pobreza, marginalidad, disfuncionalidad familiar, baja educación de la madre, familia monoparental y hacinamiento en el hogar) (Bullón *et al.*, 2017; Enríquez *et al.*, 2013; Roksa y Kinsley, 2018).

Si bien el bajo o alto rendimiento es un índice escolar, la interconexión que existe entre el contexto escolar y el familiar hace que determinados factores sociofamiliares contribuyan a incrementar el riesgo de que algunos estudiantes sean más vulnerables a presentar bajo rendimiento.

El binomio entre contexto familiar y rendimiento académico nos condujo a centrar la finalidad de este estudio en elaborar una revisión exhaustiva sobre los factores sociofamiliares, considerados de riesgo, que pueden determinar la dirección negativa del rendimiento, y sobre las variables personales que pueden moderar su influencia. El estudio se enfocó en estudiantes de secundaria, por encontrarse en una etapa decisiva para su futuro personal, académico y social. Para ello se realizó una revisión bibliográfica en las bases de datos Web of Science y SCOPUS, incluyendo en la búsqueda términos en español y su equivalente en inglés que representaban conceptos de factores sociofamiliares, nivel socioeconómico, rendimiento académico, riesgo, variables familiares, variables personales

y variables psicológicas. Las búsquedas no se limitaron por la fecha de publicación.

FACTORES DE RIESGO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tradicionalmente la investigación educativa se ha centrado, principalmente, en indagar las variables personales y las del proceso de enseñanza-aprendizaje que afectan al rendimiento académico (Hattie y Anderman, 2013; Lee, 2014), y se presta menor atención a los factores sociales o familiares que podrían obstaculizar el éxito académico; sin embargo, en los últimos años los factores contextuales en los que se producen el desarrollo y el aprendizaje han ocupado un lugar importante cuando se intentan comprender las diferencias en el rendimiento. En la actualidad, cuando se hace referencia a factores de riesgo asociados al rendimiento académico, algunos autores consideran necesario diferenciar las causas que están detrás de dichos factores: McKee y Caldarella (2016), por ejemplo, sostienen la importancia de diferenciar, con vistas a la puesta en marcha de una intervención, dos tipos de factores de riesgo asociados al rendimiento: por una parte estarían los factores propiamente académicos, referidos a las dificultades escolares que impiden a los alumnos alcanzar un rendimiento óptimo, y que pueden provocar que quede atrapado en un ciclo de fracaso continuo; y, por otra, los factores sociales, asociados a variables contextuales o demográficas (por ejemplo, ingresos familiares, la educación de los padres, la estructura familiar, etc.) que han demostrado tener un impacto negativo en el rendimiento académico y que, en consecuencia, favorecen la probabilidad de fracaso escolar.

Actualmente se sabe que existe un cúmulo de variables sociales y familiares (pobreza, problemas de salud mental de los padres, privación cultural, negligencia familiar, maltrato, movimientos migratorios, delincuencia...) que pueden constituir factores de riesgo en el rendimiento académico de los estudiantes,

especialmente en los que cursan una etapa educativa de cambios personales, como la educación secundaria (Martínez y Álvarez, 2005; Rogero, 2012).

La perspectiva de considerar las diferencias del rendimiento académico desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979), en el que también se tengan en cuenta variables exógenas al estudiante, ha cobrado mayor peso en las investigaciones sobre rendimiento de los últimos años. Estudios como el realizado por Whipple *et al.* (2010) sostienen la importancia de considerar los contextos familiares y sociales a la hora de interpretar las diferencias en el rendimiento; estos autores concluyen que aproximadamente un tercio de la varianza en el rendimiento académico se predice por la exposición a un conjunto de factores sociofamiliares de riesgo que están fuera del control del profesorado y las administraciones educativas, de manera que la exposición combinada a estos factores es lo que supera la incidencia negativa en el rendimiento.

La teoría de la acumulación de factores de riesgo (Rutter, 1979; 1987) postula que estudiar de forma aislada cada factor puede distorsionar la comprensión de los efectos de las situaciones de riesgo. Según Rutter (1979), un factor de riesgo puede no ser siempre, por sí mismo, un predictor significativo de desajuste académico; sin embargo, dos o más indicadores de adversidad o riesgo, por ejemplo, del contexto familiar, producen un aumento de hasta cuatro veces más problemas de comportamiento, y cuatro factores de riesgo producen un aumento de hasta diez veces más estos problemas. Desde este enfoque se sostiene que los factores de riesgo tienden a covariar, y que la exposición a múltiples factores es mucho más probable que la exposición a uno solo (Roy y Raver, 2014). Esta perspectiva pone énfasis en que el éxito o fracaso académico no depende necesariamente de qué predictores negativos afectan al estudiante, sino del número o la cantidad de predictores negativos que estén presentes (Ragnarsdottir *et al.*, 2017).

Al igual que en los estudios iniciales de Rutter (1997), los resultados de investigaciones más recientes (Lanza *et al.*, 2014; Lucio *et al.*, 2012) confirman que la acumulación de al menos dos factores de riesgo, como el desajuste emocional de los padres, la pobreza económica familiar, bajos niveles educativos de los padres y alta conflictividad en las relaciones familiares, aumentan la probabilidad de fracaso escolar, en comparación a los efectos que puede provocar la presencia aislada de uno de ellos (Buehler y Gerard, 2013). Cuando se produce esta adición de factores de riesgo, y no son considerados y suprimidos tempranamente, generan efectos que se mantienen en el tiempo e incrementan la probabilidad de fracaso en las diferentes etapas educativas (Sameroff *et al.*, 1998).

Específicamente en la etapa de secundaria, estudios recientes como el de Chaparro *et al.* (2016) confirman que los estudiantes con bajo rendimiento no se caracterizan por estar expuestos a un único factor de riesgo, sino por presentar un perfil definido por la acumulación de estos factores: proceden de familias de bajo nivel socioeconómico (NSE) donde ambos padres tienen bajo nivel educativo y escasos ingresos económicos, viven en casas en condiciones de hacinamiento e insuficiente acceso a servicios básicos. Dentro de estos factores los que más se han investigado por su incidencia significativa en el bajo rendimiento académico han sido el NSE y las características de la familia (Dietrichson *et al.*, 2017; Xing *et al.*, 2017), los cuales se abordan en los siguientes apartados, dada su repercusión en el rendimiento.

NIVEL SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Nadie cuestiona que la educación es una de las principales herramientas que tienen los Estados para favorecer la igualdad de oportunidades, tanto sociales como educativas; sin embargo, se ha demostrado que los estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos o caracterizados por la pobreza alcanzan logros

educativos inferiores (Gómez *et al.*, 2014; Yoshikawa *et al.*, 2012). De hecho, según Dietrichson *et al.* (2017), los resultados promedio de los Informes del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) de 2009 y de 2012 muestran que la diferencia de puntuación en el rendimiento académico de los alumnos con 15 por ciento NSE más elevado respecto al 15 por ciento de los de menor NSE en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es de aproximadamente 0.7 a 0.8 desviaciones. Esta diferencia equivale a un desfase de dos años en el nivel escolar entre ambos grupos de estudiantes.

El NSE, entendido como la clasificación de una persona o su familia en una jerarquía de acuerdo con su acceso o control de riqueza, poder y estatus social (Sirin, 2005), se ha considerado como uno de los predictores más importantes del logro educativo de los estudiantes (Sharkins *et al.*, 2017; Sirin, 2005; Wang *et al.*, 2017). Aunque la investigación no ha sido consistente respecto a los indicadores que deben considerarse para su medición empírica en muestras de niños y adolescentes (Bornstein y Bradley, 2003), existe cierto consenso, en términos generales, de que deben tenerse en cuenta cuatro factores: ingresos económicos de la unidad familiar, niveles educativos del padre y de la madre, ocupaciones laborales de los progenitores y recursos del hogar (libros, equipos informáticos, espacios dedicados al estudio, etc.) (Eshetu, 2015).

La mayor parte de la investigación sobre el NSE como dimensión que incluye la acumulación de diversos factores de riesgo para el rendimiento académico se ha centrado en el NSE de la familia, de manera que la destinada al NSE de la escuela o comunitario se ha considerado en menor medida, aunque se ha demostrado que ambas influyen (Caldas y Bankston, 1997; Gustafsson *et al.*, 2018; Whipple *et al.*, 2010). Al respecto, en el meta-análisis realizado por Sirin (2005) se encontró que la correlación media entre NSE familiar y rendimiento

académico era de 0.47, y de 0.25 cuando éste se relacionaba con el NSE comunitario o del barrio; aunque la relación de este último con el rendimiento es menor, ambos factores están asociados con él. A fin de incrementar la equidad educativa, la fuerza de estas relaciones debería disminuir; y para ello habrá que identificar las características propias del alumnado y de la escuela que pueden ayudar a reducir la relación entre el NSE y el rendimiento académico (Gustafsson *et al.*, 2018).

Desde hace décadas hay estudios que confirman que los estudiantes criados en familias con desventajas socioeconómicas tienen un mayor riesgo de tener bajo rendimiento académico, menores tasas de finalización en la educación secundaria y menor desarrollo cognitivo (Bolger *et al.*, 1995; Campbell y Ramey, 1994; Prelow y Lukas, 2003). Noguera y Wells (2011) describen tres de los motivos por los que el bajo NSE afecta directamente al rendimiento académico: en primer lugar, estos estudiantes tienen un menor acceso a apoyos académicos y sociales fuera de la escuela (clases de refuerzo educativo, oportunidades de enriquecimiento académico, campamentos de verano, etc.); en segundo lugar, a menudo están expuestos a condiciones que influyen en su salud, seguridad y bienestar (acceso limitado a atención médica, mala alimentación, condiciones de vivienda desfavorables, barrios marginales, etc.); y en tercer lugar, los padres de estos estudiantes por lo general no tienen acceso a altos niveles de capital social y cultural a causa de la exposición constante a condiciones adversas (servicios locales, redes sociales comunitarias, etc.).

La experiencia de la pobreza no se produce de forma aislada, sino que generalmente viene acompañada de factores psicológicos, sociales y familiares estresantes (Aber *et al.*, 1997); además, el hecho de que el nivel económico familiar sea bajo puede empujar al estudiante al abandono escolar temprano por la necesidad de trabajar o por considerar que la escolarización no le aportará un beneficio

futuro suficiente (Román, 2013). Se ha demostrado que los adolescentes que viven en contextos familiares con bajo NSE son más propensos que el resto a creer que no tienen posibilidades de lograr el nivel académico que les gustaría. Ajustan sus predicciones de éxito futuro sobre la base de la percepción que tienen del entorno para sí mismos, y de la retroalimentación de esta percepción a partir de sus condiciones de vida: sus calificaciones suelen ser más bajas que las de los otros alumnos, sus padres tuvieron generalmente bajos niveles de rendimiento escolar, y su grupo de iguales se encuentra en similares situaciones. Por lo anterior, si bien es posible que las aspiraciones de estos jóvenes superen sus expectativas, sienten que su entorno no les proporciona el apoyo necesario para su desarrollo cognitivo, escolar y social (Boxer *et al.*, 2011).

La mayor parte de la investigación sobre la incidencia del NSE en el rendimiento académico se ha desarrollado en países angloparlantes, pero el recorrido por estudios recientes comprueba que éste continúa siendo un factor determinante del rendimiento académico en contextos socioculturales diversos. En países de habla hispana, como por ejemplo España, estudios recientes corroboran la incidencia del NSE en el rendimiento académico de los estudiantes, independientemente de la etapa educativa o de las materias de estudio (Elosua, 2013; Gamazo *et al.*, 2018). Esto también se confirma en países de Latinoamérica, donde niños y niñas provenientes de hogares con bajo NSE tienen más probabilidades de repetir curso y de abandonar la escolarización incluso desde la educación primaria (Korzeniowski *et al.*, 2016; Krüger, 2013); además, se ha demostrado que las diferencias en el rendimiento persisten a lo largo de la escolaridad a pesar de los esfuerzos de las escuelas por desarrollar programas que promuevan la inclusión y la equidad (Cervini *et al.*, 2016; Suárez *et al.*, 2016). En su análisis de los resultados del Informe PISA 2012 en ocho países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia,

Costa Rica, México, Perú y Uruguay), Villar y Zoido (2016) reafirman la desigualdad educativa mencionada anteriormente, y concluyen que casi 40 por ciento de los estudiantes provenientes de familias desfavorecidas no alcanzan el nivel básico de competencias. Por el contrario, los estudiantes de familias con altos ingresos económicos tienen cinco veces más probabilidades de lograr las competencias que les darán mejores oportunidades para su desarrollo personal y laboral en el futuro, además de que el rendimiento académico alto está muy concentrado en las familias de alto NSE. En países como Estados Unidos, también se han confirmado diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes de familias con bajo NSE en comparación con estudiantes procedentes de familias con alto NSE (Benner *et al.*, 2016), en tanto que estas últimas ofrecen una serie de soportes y recursos que proporcionan un beneficio para el desarrollo académico de los alumnos a lo largo de su vida (White *et al.*, 2016). Esta tendencia también se ha confirmado en investigaciones realizadas en países del continente africano. Los estudios de Chandra y Azimuddin (2013) y el de Eshetu (2015) ponen de manifiesto que el NSE familiar, asociado sobre todo a los ingresos económicos de la unidad familiar, es la variable más importante y predictiva en la determinación del rendimiento académico. En investigaciones realizadas con población de países asiáticos, en cambio, algunos estudios confirman que, en países como China, Hong Kong, Taiwán o Japón, la incidencia del NSE en el rendimiento académico de los estudiantes que proceden de familias con pocos recursos económicos es menor que en los países occidentales, ya que los resultados académicos de estudiantes de NSE bajo son mayores en comparación con los de estudiantes de culturas occidentales en similares condiciones (Chen y Kaplowitz, 2016; Gates y Guo, 2014). Además, se ha encontrado que, en estudiantes de países como Pakistán, por ejemplo, entre los indicadores del NSE familiar, el que mayor

efecto tiene en el rendimiento académico es el nivel de estudios de los padres (Ahmad y Khan, 2012; Farooq *et al.*, 2011).

La incidencia del NSE en el rendimiento académico también ha llevado a analizar si estas diferencias entre estudiantes se producen en función de las asignaturas o materias que cursen. Los resultados encontrados en diversos estudios son consistentes con las investigaciones anteriores, ya que los hallazgos muestran que las diferencias en los NSE de las familias producen diferencias de rendimiento en Lengua y en Matemáticas, y que estas diferencias persisten a lo largo de la escolaridad, incluso en escuelas que han hecho esfuerzos por desarrollar programas que promuevan la inclusión y la equidad (Cervini *et al.*, 2016; Suárez *et al.*, 2016). En el caso concreto de las matemáticas, se ha demostrado que el bajo NSE de la familia es uno de los predictores más fuertes del bajo rendimiento (Aschbacher *et al.*, 2013; Gniewosz *et al.*, 2012; Karakolidis *et al.*, 2016; Zhao *et al.*, 2012). Gniewosz *et al.* (2012) muestran que las percepciones de los padres con NSE elevado sobre el logro, utilidad y valor intrínseco de la educación matemática son más positivas que las de los padres con NSE bajo, y a su vez propician una mejor valoración de sus hijos sobre la necesidad de aprender esta materia. Además, como concluyen Aschbacher *et al.* (2013), los estudiantes que provienen de familias con NSE alto tienen recursos adicionales para hacer un seguimiento del aprendizaje de sus hijos e hijas al término de la jornada escolar, por lo que su rendimiento en matemáticas es superior al de los estudiantes de entornos más desfavorecidos.

Dentro de los factores que componen el NSE es importante tener en cuenta la incidencia que tiene el nivel educativo de los padres sobre el rendimiento académico de los hijos (Lorenzo *et al.*, 2012; Robledo y García, 2009). Existen estudios que han confirmado que el bajo nivel educativo de los padres tiene una relación más fuerte con el rendimiento académico de los hijos que, incluso, el NSE de la

familia medido por los ingresos económicos (Smokowski *et al.*, 2004); además, el nivel educativo de la madre es el que mayor impacto tiene en el rendimiento de los hijos, en comparación con el del padre (Marks, 2008). En una revisión realizada por Pati *et al.* (2011) con una muestra de 2 mil 019 estudiantes estadounidenses, se llegó a la conclusión de que el nivel educativo de la madre era una de las variables externas al alumnado con mayor efecto en la identificación del éxito académico temprano. A la misma conclusión llegaron Chaparro *et al.* (2016) en un estudio realizado en México con 21 mil 724 estudiantes de educación secundaria. Mediante el análisis de clúster, identificaron el perfil de los alumnos con alto y bajo rendimiento académico, y encontraron que el nivel de estudios de la madre era la variable que más contribuía a diferenciar ambos perfiles. Los autores evidenciaron que, a mayor nivel escolar de los padres, pero especialmente de la madre, existía una menor probabilidad de fracaso escolar de los hijos.

En comparación con la literatura que examina el NSE familiar, menos investigaciones han abordado las variaciones del NSE colectivos o comunitarios, como el NSE de la escuela, del barrio de residencia o del país en general. Sin embargo, como se demuestra en el estudio realizado por Gustafsson *et al.* (2018), los diferentes tipos de NSE colectivos inciden significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, con independencia de su NSE familiar. Mucha de la investigación sobre los diferentes tipos de NSE se ha derivado de los datos obtenidos en el Informe PISA. Por ejemplo, Perry y McConney (2010) analizaron a 12 mil estudiantes australianos del Informe PISA 2003 y encontraron relaciones significativas entre el NSE de la escuela y el logro académico de los estudiantes incluso mientras se controlaba el NSE individual. Marchant y Finch (2016) examinaron los datos del Informe PISA 2009 en 65 países y afirmaron que el NSE escolar era el predictor más fuerte del rendimiento estudiantil y explicaba incluso más varianza que el

NSE familiar. El NSE escolar basa su influencia, principalmente, en la calidad de la atención educativa gracias a los materiales disponibles en el centro escolar, la seguridad del barrio de la escuela, la calidad de los maestros, el índice de rotación de los maestros y la relación maestro-estudiante (Ingersoll, 1999). En cuanto al NSE del barrio de residencia, trabajos realizados en diferentes periodos han mostrado que en el caso de niños y niñas que viven en barrios marginales y con índices de pobreza alto, estas condiciones influyen muy negativamente en sus logros académicos (Evans *et al.*, 1998; Morales y Guerra, 2006; Roy y Raver, 2014).

La relación directa que existe entre proceder de un contexto familiar y la asistencia a determinadas escuelas, tal y como se confirmó en el Informe Coleman (1966), ha contribuido, en los últimos años, a la intensificación de la investigación sobre el NSE de otros contextos educativos en los que la modificación de factores de riesgo se puede compensar con intervenciones directas. Al respecto, la investigación social y educativa ha mostrado que las escuelas situadas en zonas de niveles económicos más desfavorecidos obtienen peores resultados en el rendimiento académico de sus estudiantes, en comparación con las situadas en contextos económicos más favorecidos (Jehangir *et al.*, 2015; Pitsia *et al.*, 2017). Incluso, las últimas corrientes en investigación sobre NSE y rendimiento académico afirman que los niños que se desarrollan en contextos familiares con un bajo NSE tienen un desarrollo cerebral y neuronal que se asocia con un peor rendimiento académico, mientras que los niños criados en familias con alto NSE tienen un desarrollo cerebral asociado a un mejor rendimiento (Rosen *et al.*, 2018).

VARIABLES FAMILIARES Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Aparte del NSE existe una combinación de factores familiares que influye, igualmente,

en el rendimiento de los hijos, como son las prácticas de crianza, el ajuste psicológico de los progenitores, la calidad de la relación conyugal y la promoción activa del aprendizaje en el hogar (Robertson y Reynolds, 2010). Investigaciones como la de Buehler y Gerard (2013) evidencian una asociación entre la acumulación de factores de riesgo familiares y las dificultades académicas de los estudiantes. En esta investigación, mediante un diseño longitudinal con una muestra de estudiantes de 10 a 14 años, se analizó la influencia que producen en el rendimiento la acumulación de diversos factores de riesgo: NSE, nivel educativo de los padres, ajuste psicológico de los progenitores, tipo de familia y pautas de crianza. A partir de estos factores de riesgo, los autores establecieron un índice de riesgo acumulativo; los resultados mostraron que el riesgo acumulado por variables de naturaleza familiar se asociaba con una disminución significativa del rendimiento académico desde la primera mitad de la adolescencia.

En el estudio de otras variables de dinámica familiar, como el nivel de conflictos interparentales, también se ha confirmado una asociación positiva con las dificultades académicas (Ghazarian y Buehler, 2010). En la investigación realizada por Iraurgi *et al.* (2011) con una muestra de 3 mil 957 estudiantes españoles de educación secundaria, bachillerato y formación profesional, en la que se indagó sobre los conflictos interparentales y su influencia en el rendimiento académico, se encontró que los alumnos con mayores niveles de fracaso escolar eran los que procedían de hogares con baja afectividad y altos niveles de conflictos dentro de la unidad familiar. Se ve, por tanto, que la incidencia de la familia en el desarrollo escolar de los hijos no tiene que ver sólo con el nivel educativo o económico, sino que también juegan un papel relevante factores familiares como el grado de cohesión y convivencia o la percepción de apoyo afectivo que siente el menor. Incluso en familias con bajo NSE, pero con altos niveles de

cohesión y afecto, y con niveles de comunicación positivos, los estudiantes tienen mayores probabilidades de superar con éxito la educación obligatoria y de continuar, incluso, con la educación postobligatoria (Díaz y Osuna, 2017; Orthner *et al.*, 2004). La violencia intrafamiliar en el hogar incide directamente y de forma negativa en el desarrollo académico de los menores, y deteriora las relaciones interpersonales, además de generar estrés, desmotivación y absentismo; todo ello contribuye al rápido descenso del rendimiento escolar (Merino y Castillo, 2017). Al clima de convivencia familiar habría que unir otra de las variables considerada en los estudios de rendimiento académico: el ajuste psicológico del padre y de la madre. Al respecto, se ha encontrado que el estado de ánimo depresivo, niveles de estrés elevados e insatisfacción con la vida por parte de los padres inciden en el rendimiento académicos de sus hijos (Tan, 2017), es decir que la salud mental de los progenitores afecta positiva o negativamente en el funcionamiento y bienestar del niño, así como en su rendimiento académico (Claessens *et al.*, 2015).

Dentro del conjunto de variables del contexto familiar que pueden convertirse en factores de riesgo asociados al rendimiento académico, cobran especial importancia las expectativas de los progenitores sobre los logros educativos de sus hijos; si bien la influencia que pueden tener las escuelas para modificar o disminuir el impacto de determinados factores de riesgo familiar, como los señalados anteriormente, es prácticamente nula, no ocurre lo mismo respecto de la influencia que la escuela puede ejercer para que los progenitores tengan altas expectativas en el logro educativo de sus hijos. Los meta-análisis realizados por Wilder (2014), y el llevado a cabo, posteriormente, por Castro *et al.* (2015), confirman el efecto que tienen las expectativas de los progenitores sobre el rendimiento académico de los hijos, ya que éstos son susceptibles de albergar actitudes y creencias similares a las de sus progenitores. Tan (2017)

analizó la influencia de las expectativas de los progenitores sobre el rendimiento académico de los hijos a partir de los datos del Informe PISA 2012; tomó como referencia ocho países de contextos culturales muy diferentes: Chile, Hong Kong, Croacia, Hungría, Italia, Corea del Sur, Macao y México. Los resultados mostraron que, con independencia de los contextos, entre las variables familiares analizadas, las expectativas de los progenitores era la que mayor incidencia tenía en el rendimiento en matemáticas, en comparación con otras variables como el nivel educativo o el estatus ocupacional de los progenitores.

VARIABLES PERSONALES PROTECTORAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados obtenidos en algunas investigaciones recientes resultan alentadores en relación a la mejora del rendimiento académico, por cuanto desafían el estereotipo de que la pobreza impide el éxito académico, o que el bajo NSE y el bajo rendimiento están estrechamente relacionados (Williams *et al.*, 2015). Williams y Portman (2014) mostraron la importancia de que los estudiantes provenientes de contextos de marginación y pobreza adopten un papel activo en su proceso de aprendizaje, y para ello es necesario que desde las escuelas se les ayude a desarrollar variables motivacionales y afectivas para mantener altos niveles de motivación y rendimiento a pesar de los factores sociales desfavorecedores.

La investigación sobre los estudiantes que tienen la capacidad de tener éxito académico a pesar de la influencia negativa de factores sociales y familiares de riesgo ha comenzado a desarrollarse apenas recientemente. Hasta ahora, se logrado establecer que existe una estrecha relación entre las variables de los estudiantes y su rendimiento académico, pero han sido pocos los estudios que han analizado si las variables personales de los estudiantes pueden modificar la dirección negativa que ejercen determinadas variables

sociofamiliares —identificadas como factores de riesgo— sobre el rendimiento (Williams *et al.*, 2015). Los resultados de algunos trabajos revelan que existen varios factores personales (por ejemplo, locus de control interno, orientación adecuada de metas académicas, autoeficacia, etc.) que difieren significativamente entre los estudiantes que resisten o no la incidencia de los factores de riesgo en su escolaridad (Gizir y Aydin, 2009; Morales, 2010; Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008). Los anteriores estudios resaltan la importancia de considerar estos factores personales desde el inicio y durante toda la educación secundaria, ya que, como se ha señalado, es la etapa más vulnerable para el rendimiento de los estudiantes, principalmente de los que proceden de contextos pobres o marginales (Goldstein *et al.*, 2015). En este sentido cabe remarcar que, aunque determinados factores contextuales como los abordados en apartados anteriores tienen una incidencia directa en el rendimiento, las variables psicológicas del alumnado (metas académicas, autorregulación, autoeficacia, estrategias de aprendizaje, etc.) pueden actuar como factores protectores de los resultados académicos, y reducir o incluso eliminar la incidencia perjudicial de los factores sociofamiliares de riesgo (Eccles *et al.*, 2006).

Se ha demostrado que la generación de un sentimiento fuerte de autoeficacia en el alumnado actúa como un potente factor protector del desempeño académico. La creencia en la capacidad de sí mismo para completar el trabajo escolar y pensar que se va a progresar tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, a pesar de la acumulación de factores de riesgo; de ahí que la autoeficacia cumpla con una importante función protectora del rendimiento académico (Lucio *et al.*, 2011). En el caso de estudiantes de educación secundaria con bajo NSE, Rocchino *et al.* (2017) comprobaron que la autoeficacia es un factor protector determinante en estos estudiantes, ya que favorece estilos de afrontamiento adaptativos que a su vez se relacionan con un buen

rendimiento académico. Asimismo, Cleary y Kitsantas (2017) comprobaron que, en el estudiante de secundaria, la interacción de la motivación, la autoeficacia y la autorregulación funciona como mediadora del efecto del NSE familiar en el rendimiento, y destacan, sobre todo, la importancia de la autoeficacia como factor cognitivo protector de los resultados académicos. Con estudiantes de bachillerato se han encontrado resultados similares, en el sentido de que las metas académicas y la autorregulación fungen como variables protectoras del rendimiento académico frente a riesgos del entorno social donde crecen los alumnos (Gaxiola *et al.*, 2013).

Otras variables que han mostrado actuar como protectoras del rendimiento académico frente a factores sociofamiliares perjudiciales son las metas académicas. Específicamente en el caso de las metas de aprendizaje, Froiland y Worrell (2016), en una investigación con estudiantes de secundaria de diversas etnias, encontraron que contribuían positivamente al rendimiento por encima de la influencia negativa que pudieran ejercer variables sociodemográficas del alumnado, tales como el bajo nivel educativo de los progenitores o pertenecer a una minoría étnica. Williams *et al.* (2017) también comprobaron la influencia que pueden ejercer las metas en el rendimiento de estudiantes de educación secundaria de bajo NSE familiar, así como la influencia de coetáneos en su éxito académico; esto se debe a que los compañeros facilitan apoyo e inspiran cambios positivos en el establecimiento de sus propias metas académicas, e incluso en la intensidad con la que pretenden lograr sus objetivos. A raíz de estos resultados los autores concluyen en la importancia de llevar a cabo intervenciones educativas apoyadas en relaciones o tutorías entre iguales con metas académicas altas, con el fin de contribuir al reforzamiento de las metas de estudiantes procedentes de contextos con bajos NSE.

La autorregulación del esfuerzo también ha demostrado su capacidad para proteger al

alumnado contra múltiples factores externos de riesgo. Swanson *et al.* (2012) corroboraron que los niños con mayor autorregulación pueden enfocar mejor su atención, mantenerse al margen de influencias negativas del contexto, centrarse en la realización de tareas escolares y obtener mejor rendimiento, a pesar de vivir en familias con mayor carga de factores de riesgo, como escasos recursos económicos, bajo nivel educativo o estilos de crianza parentales inadecuados. En este mismo sentido, los estudios longitudinales realizados por Wang *et al.* (2017) mostraron que, en los niños pertenecientes a familias con bajo NSE, pero con una buena capacidad de autorregulación del esfuerzo, el rendimiento en las áreas de lectura y matemáticas era superior a la de sus compañeros procedentes de familias similares; este factor incluso llegaba a reducir la brecha en el rendimiento con los estudiantes procedentes de familias con buen NSE, y a igualarse con el paso del tiempo.

CONCLUSIONES

Aunque son numerosos los factores sociales o familiares que pueden incidir en el rendimiento académico, en este trabajo se presenta una revisión de aquéllos que, desde la investigación empírica, han resultado consistentes en mostrar la relación o efecto significativo en las diferencias de rendimiento, así como algunas variables personales de los estudiantes que pueden romper la asociación negativa entre estos factores y el rendimiento.

De la investigación consultada en este trabajo se confirma que estudiantes con capacidades similares pueden ser más vulnerables a presentar bajo rendimiento académico o abandonar tempranamente la escolaridad, por estar expuestos a factores de riesgo. El NSE personal o familiar ha sido, y continúa siendo en la actualidad, el factor de riesgo más estudiado, por lo que se ha podido confirmar su repercusión directa en el rendimiento (Benner *et al.*, 2016; Callan *et al.*, 2017; Wang *et al.*, 2017).

En este sentido, se ha evidenciado una relación clara entre el rendimiento académico y el nivel de educación de los padres (Marks, 2008), y se ha demostrado que el nivel educativo de la madre es el que tiene mayor incidencia en el rendimiento académico del estudiante (King *et al.*, 2017). No obstante, también se ha mostrado que el NSE familiar no es un factor de riesgo aislado, sino que guarda estrecha conexión con factores de riesgo asociados a otros contextos, por ejemplo, el de la escuela. Si bien en los últimos años se ha incrementado el interés por estudiar el NSE comunitario (Callan *et al.*, 2017; Williams *et al.*, 2017), se requiere seguir profundizando en esta dirección, ya que, como se ha comprobado, tiene un efecto negativo en el rendimiento, incluso después de controlar las variables relacionadas con el NSE familiar (Gustafsson *et al.*, 2018; Liu *et al.*, 2015).

Al respecto, se puede concluir que en contextos sociales o familiares desfavorecidos es mucho más probable que el estudiante esté expuesto a un conjunto de factores, y no a uno solo, de manera que la exposición combinada o acumulada de éstos es lo que incrementa significativamente la incidencia negativa en el rendimiento (Buehler y Gerard, 2013; Lanza *et al.*, 2014; Lucio *et al.*, 2012; Ragnarsdottir *et al.*, 2017; Whipple *et al.*, 2010). Se ha considerado que la mayor parte de estos factores de riesgo, al ser del ámbito familiar o social del estudiante, escapan del control del profesorado y de las administraciones educativas (Roy y Raver, 2014). Quizá por ello, desde la práctica, se ha considerado que la mejora del rendimiento de los estudiantes expuestos a diversos factores de riesgo depende más de acciones sociales que educativas y, en consecuencia, las intervenciones desde el marco escolar se han dirigido, fundamentalmente, a compensar desigualdades de partida, con escasas implicaciones de las familias.

Sin embargo, merecen consideración especial los estudios en los que se demuestra que incluso en contextos desfavorecidos económica y socialmente, algunas variables familiares

como la cohesión, los niveles positivos de afecto y de comunicación (Díaz y Osuna, 2017; Orthner *et al.*, 2004) y las expectativas de los padres hacia la educación y el rendimiento (Castro *et al.*, 2015; Tan, 2017; Wilder, 2014), pueden mitigar el efecto negativo del contexto en el rendimiento de los hijos. A ello hay que unir los resultados obtenidos en investigaciones recientes que desafían, igualmente, la asociación directa entre factores de riesgo y bajo rendimiento; por ejemplo, se ha encontrado que la autoeficacia (Cleary y Ritsantas, 2017; Rocchino *et al.*, 2017), la autorregulación (Wang *et al.*, 2017) y la motivación basada en metas académicas (Williams *et al.*, 2017), pueden mediar la influencia negativa de los factores sociofamiliares de riesgo en los resultados académicos.

Hay que considerar que algunas de las variables sociofamiliares de riesgo —como los indicadores del NSE familiar— son difícilmente modificables a corto plazo; por el contrario, las variables personales del alumnado, como la motivación y la autoeficacia, además de su relevancia para el rendimiento del alumno, son más susceptibles de mejora o modificación en el contexto escolar con intervenciones específicas dirigidas a su potenciación, por lo que pueden ser más rápidamente modificables (Tourón *et al.*, 2018). Esto implica que al potenciar y desarrollar las variables personales de los estudiantes se puede contribuir a favorecer su éxito académico. Es importante tener en cuenta estas variables personales para desarrollar intervenciones que mejoren el rendimiento académico de estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos.

Suárez-Álvarez *et al.* (2014) afirman que la mejora académica que ofrece la intervención en variables como el autoconcepto académico, la motivación o las expectativas del alumnado son superiores que cualquier intervención que se quiera desarrollar en variables relacionadas con el nivel socioeconómico de los estudiantes. En la misma línea, al investigar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, Marsh y Martin (2011)

proponen que cualquier intervención educativa con estudiantes en situaciones de desventaja social debe de incorporar el desarrollo de sus autoconceptos académicos si se quiere mejorar sus logros escolares y compensar los efectos negativos de los entornos de riesgo en los que crecen. Hay que tener en cuenta, además, que las desventajas socioeconómicas y los climas familiares negativos generan autoconcepciones negativas en los estudiantes; de ahí la importancia de considerar el autoconcepto académico como una variable que debe ser tenida en cuenta como factor protector de intervención en cualquier programa de mejora del rendimiento de los estudiantes en riesgo (Prince y Nurius, 2014).

Aunque escapa a la finalidad de este trabajo hacer propuestas de intervención concretas, no queremos finalizar sin dejar constancia de algunas reflexiones o consideraciones para la práctica. Se ha señalado que la escuela debe proporcionar, con independencia de cualquier diferencia personal, familiar o social, los recursos necesarios para lograr el éxito educativo (Florian *et al.*, 2010). Es importante recordar que, aunque la estructura de los sistemas educativos varía según los países (los años de permanencia obligatoria varía entre unos contextos y otros), la educación secundaria se ha considerado una etapa crítica ya que es en la que desciende el rendimiento académico de los estudiantes (Benner y Graham, 2009). A ello se une la mayor vulnerabilidad de algunos estudiantes —por estar expuestos a la acumulación de factores de riesgo— a tener bajo rendimiento académico en esta etapa,

crucial para su trayectoria futura de vida. Esto implica que una educación de calidad, de la que puedan beneficiarse por igual todos los estudiantes, requiere de políticas educativas y del desarrollo de acciones e intervenciones holísticas e interdisciplinarias a través de múltiples vías, y con implicación directa de los estudiantes y sus familias. El contexto escolar y el contexto social o familiar se encuentran conectados entre sí, de manera que las intervenciones que se hagan para mejorar el adecuado funcionamiento en uno de ellos repercutirán en el otro. En el caso de los estudiantes expuestos a factores de riesgo, la simbiosis entre lo pedagógico y lo social no se puede obviar, y, por tanto, el desarrollo de programas de intervención debe tener en cuenta ambos aspectos (Herrera-Pastor y De Oña-Cots, 2017). Esto significa aceptar una responsabilidad compartida. La escuela sigue siendo, sin duda, el medio más adecuado para paliar las desigualdades de partida y para contribuir a la igualdad de oportunidades en los resultados académicos. A través de los centros educativos se puede llegar a las familias, lo cual es una forma de unir lo social y lo educativo. Así mismo, desde los centros se pueden y se deben llevar a cabo intervenciones que contribuyan a potenciar las variables personales que han mostrado ser capaces de incidir en la disminución de la brecha en el rendimiento de los estudiantes expuestos a factores de riesgo. Esto resulta de relevancia si se quiere que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en relación a su rendimiento, y autoprotectores de los factores de riesgo resultantes de sus contextos.

REFERENCIAS

- ABER, J. Lawrence, Neil Bennett, Dalton Conley y Jiali Li (1997), "The Effects of Poverty on Child Health and Development", *Annual Review of Public Health*, vol. 18, pp. 463-483.
- AHMAD, Iqbal y Nasrullah Khan (2012), "Relationship between Parental Socio-economic Conditions and Student's Academic Achievements: A case of district dir, Timergara, Pakistan", *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review*, vol. 1, núm. 7, pp. 137-142.
- ASCHBACHER, Pamela, Marsha Ing y Sherry Tsai (2013), "Boosting Student Interest in Science", *Phi Delta Kappan*, vol. 95, núm. 2, pp. 47-51.
- BENNER, Aprile y Sandra Graham (2009), "The Transition to High School as a Developmental

- Process among Multiethnic Urban Youth”, *Child Development*, vol. 80, núm. 2, pp. 356-376.
- BENNER, Aprile, Alaina Boyle y Sydney Sadler (2016), “Parental Involvement and Adolescents’ Educational Success: The roles of prior achievement and socioeconomic status”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 45, núm. 6, pp. 1053-1064.
- BOLGER, Kerry, Charlotte Patterson, William Thompson y Janis Kupersmidt (1995), “Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship”, *Child Development*, vol. 66, núm. 4, pp. 1107-1129.
- BORNSTEIN, Marc y Robert Bradley (2003), *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- BOXER, Paul, Sara Goldstein, Tahlia DeLorenzo, Sarah Savoy e Ignacio Mercado (2011), “Educational Aspiration-Expectation Discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors”, *Journal of Adolescence*, vol. 34, núm. 4, pp. 609-617.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- BUEHLER, Cheryl y Jean Gerard (2013), “Cumulative Family Risk Predicts Increases in Adjustment Difficulties across Early Adolescence”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, núm. 6, pp. 905-920.
- BULLÓN, Fernando, María Maestre, Elena Felipe, Benito León y María Isabel Polo (2017), “Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares”, *Educación XXI*, vol. 20, núm. 1, pp. 209-232.
- CALDAS, Stephen y Carl Bankston (1997), “Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement”, *Journal of Educational Research*, vol. 90, núm. 5, pp. 269-277.
- CALLAN, Gregory, Gregory Marchant, Holmes Finch y Lindsay Flegge (2017), “Student and School SES, Gender, Strategy Use, and Achievement”, *Psychology in the Schools*, vol. 54, núm. 9, pp. 1106-1122.
- CAMPBELL, Frances y Craig Ramey (1994), “Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A follow-up study of children from low-income families”, *Child Development*, vol. 65, núm. 2, pp. 684-698.
- CASTRO, Mario, Eva Expósito-Casas, Esther López-Martín, Luis Lizasoain, Enrique Navarro-Asencio y José Luis Gaviria (2015), “Parental Involvement on Student Academic Achievement: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol. 14, pp. 33-46.
- CERVINI, Rubén, Nora Dari y Silvia Quiroz (2016), “Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 12-31.
- CHANDRA, Ritu y Sheikh Azimuddin (2013), “Influence of Socio Economic Status on Academic Achievement of Secondary School Students of Lucknow City”, *International Journal of Scientific & Engineering Research*, vol. 4, núm. 11, pp. 1952-1960.
- CHAPARRO, Alicia, Coral González y Joaquín Caso (2016), “Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 53-68.
- CHEN, Shiuh-Tarng y Stan Kaplowitz (2016), “Family Economic Status, Cultural Capital, and Academic Achievement: The case of Taiwan”, *International Journal of Educational Development*, vol. 39, pp. 271-278.
- CICIELLA, Lucia, Alexandria Curlee, Jason Karageorge y Suniya Luthar (2017) “When Mothers and Fathers Are Seen as Disproportionately Valuing Achievements: Implications for adjustment among upper middle-class youth”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 46, núm. 5, pp. 1057-1075.
- CLAESSENS, Amy, Mimi Engel y Chris Curran (2015), “The Effects of Maternal Depression on Child Outcomes During the First Years of Formal Schooling”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 32, pp. 80-93.
- CLEARY, Timothy y Anastasia Kitsantas (2017), “Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement”, *School Psychology Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 88-107.
- COLEMAN, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederic Weinfeld y Robert York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, U.S. Government Printing Office.
- DÍAZ, Karla y Cecilia Osuna (2017), “Contexto socio-familiar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 70-90.
- DIETRICHSON, Jens, Martin Bøg, Trine Filges y Anne-Marie Jørgensen (2017), “Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A systematic review and meta-analysis”, *Review of Educational Research*, vol. 87, núm. 2, pp. 243-282.
- DUNCAN, Greg, Chantelle Dowsett, Amy Claessens, Katherine Magnuson, Aletha Huston, Pamela Klebanov, Linda Pagani, Leon Feinstein, Mimi Engel, Jeanne Brooks-Gunn, Holly Sexton, Kathryn Duckworth y Crista Japel (2007), “School Readiness and Later Achievement”, *Developmental Psychology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1428-1446.

- ECCLES, Jacquelynne, Carol Wong y Stephen Peck (2006), "Ethnicity as a Social Context for the Development of African-American Adolescents", *Journal of School Psychology*, vol. 44, núm. 5, pp. 407-426.
- ELOSUA, Paula (2013), "Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009", *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 646-664.
- ENRÍQUEZ, Carolina, Ángela Segura y José Tovar (2013), "Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá", *Revista Investigaciones Andina*, vol. 15, núm. 26, pp. 654-666.
- ESHETU, Amogne (2015), "Parental Socio-economic Status as a Determinant Factor on Academic Performance of Students in Regional Examination: Case of Dessie Town, Ethiopia", *International Journal of Academic Research in Education and Review*, vol. 3, núm. 9, pp. 247-256.
- EVANS, Gary, Stephen Lepore, Bhaskar Shejwal y Madan Palsane (1998), "Chronic Residential Crowding and Children's Well-being: An ecological perspective", *Child Development*, vol. 69, núm. 6, pp. 1514-1523.
- FAROOQ, Muhammad, Anisha Chaudry, M. Shafiq y Getenesh Berhanu (2011), "Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A case of secondary school level", *Journal of Quality and Technology Management*, vol. 7, núm. 2, pp. 1-14.
- FLORIAN, Lani, Kathryn Young y Martyn Rouse (2010), "Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, núm. 7, pp. 709-722.
- FROILAND, John y Frank Worrell (2016), "Intrinsic Motivation, Learning Goals, Engagement, and Achievement in a Diverse High School", *Psychology in the Schools*, vol. 53, núm. 3, pp. 321-336.
- GAMAZO, Adiana, Fernando Martínez-Abad, Susana Olmos-Migueláñez y María José Rodríguez-Conde (2018), "Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel", *Revista de Educación*, núm. 379, pp. 56-84.
- GATES, Peter y Xumei Guo (2014), "How British-Chinese Parents Support their Children: A view from the regions", *Educational Review*, vol. 66, núm. 2, pp. 168-191.
- GAXIOLA, José, Sabdybell González y Eunice Gaxiola (2013), "Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres", *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 22, núm. 2, pp. 241-252.
- GHAZARIAN, Sharon y Cheryl Buehler (2010), "Interparental Conflict and Academic Achievement: An examination of mediating and moderating factors", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, núm. 1, pp. 23-35.
- GIZIR, Cem Ali y Aydin Gul (2009), "Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey", *Professional School Counseling*, vol. 13, núm. 1, pp. 38-49.
- GNIWOSZ, Burkhard, Jacquelynne Eccles y Peter Noack (2012), "Secondary School Transition and the Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept", *Social Development*, vol. 21, núm. 3, pp. 537-557.
- GOLDSTEIN, Sara, Paul Boxer y Erin Rudolph (2015), "Middle School Transition Stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences", *Contemporary School Psychology*, vol. 19, núm. 1, pp. 21-29.
- GÓMEZ, Viviana, Carla Muñoz, Ilich Silva, María Paz González, Paula Guerra y Jorge Valenzuela (2014), "Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, pp. 173-188.
- GUSTAFSSON, Jan-Eric, Trude Nilsen y Kajsa Hansen (2018), "School Characteristics Moderating the Relation between Student Socio-economic Status and Mathematics Achievement in Grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 57, pp. 16-30.
- HATTIE, John y Eric M. Anderman (2013), *International Guide to Students Achievement*, Nueva York, Routledge.
- HERRERA-Pastor, David y José Manuel de Oña-Cots (2017), "La personalización de la intervención educativa proporciona igualdad de oportunidades a los menores en situación de riesgo", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 6, núm. 2, pp. 149-165.
- INGERSOLL, Richard (1999), "The Problem of Under-qualified Teachers in American Secondary Schools", *Educational Researcher*, vol. 28, núm. 2, pp. 26-37.
- IRAURGI, Ioseba, Ana Martínez-Pampliega, Leire Iriarte y Mireia Sanz (2011), "Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos", *Anales de Psicología*, vol. 27, núm. 2, pp. 562-573.
- JEHANGIR, Khurrem, Cees Glas y Stephanie van den Berg (2015), "Exploring the Relation between Socio-economic Status and Reading Achievement in PISA 2009 through an Intercepts-and-slopes-as-outcomes Paradigm", *International Journal of Educational Research*, vol. 71, pp. 1-15.
- KARAKOLIDIS, Anastasios, Vasiliki Pitsia y Anastassios Emvalotis (2016), "Mathematics Low Achievement in Greece: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012 data", *Theme*

- in *Science and Technology Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 3-24.
- KING, Thomas, Cristina McKean, Robert Rush, Elizabeth Westrupp, Fiona Mensah, Sheena Reilly y James Law (2017), "Acquisition of Maternal Education and Its Relation to Single-Word Reading in Middle Childhood: An analysis of the millennium cohort study", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 63, núm. 2, pp. 181-209.
- KORZENIOWSKI, Celina, Marcos Cupani, Mirta Ison e Hilda Difabio (2016), "Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 14, núm. 40, pp. 474-494.
- KRÜGER, Natalia (2013), "Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, núm. 86, pp. 1-26.
- LANZA, Stephanie, Brittany Cooper y Bethany Bray (2014), "Population Heterogeneity in the Salience of Multiple Risk Factors for Adolescent Delinquency", *Journal of Adolescent Health*, vol. 54, núm. 3, pp. 319-325.
- LEE, Jihyum (2014), "Universal Factors of Student Achievement in High-Performing Eastern and Western Countries", *Journal of Educational Psychology*, vol. 106, núm. 2, pp. 364-374.
- LEE, Kyunghye (2010), "Do Early Academic Achievement and Behavior Problems Predict Long-term Effects among Head Start Children?", *Children and Youth Services Review*, vol. 32, núm. 12, pp. 1690-1703.
- LIU, Hongquiang, Jan Van Damme, Sarah Gielen y Wim Van Den Noortgate (2015), "School Processes Mediate School Compositional Effects: Model specification and estimation", *British Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 3, pp. 423-447.
- LORENZO, Mar, Miguel Santos y Agustín Godás (2012), "Inmigración y educación, ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?", *Teoría de la Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 129-148.
- LUCIO, Robert, Lisa Rapp-Paglicci y William Rowe (2011), "Developing an Additive Risk Model for Predicting Academic Index: School factors and academic achievement", *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 28, núm. 2, pp. 153-173.
- LUCIO, Robert, Elizabeth Hunt y Marina Bornova-lova (2012), "Identifying the Necessary and Sufficient Number of Risk Factors for Predicting Academic Failure", *Developmental Psychology*, vol. 48, núm. 2, pp. 422-428.
- MARCHANT, Gregory y Holmes Finch (2016), "Student, School, and Country: The relationship of SES and inequality to achievement", *Journal of Global Research in Education and Social Science*, vol. 6, núm. 4, pp. 187-196.
- MARKS, Gary (2008), "Are Father's or Mother's Socioeconomic Characteristics More Important Influences on Student Performance? Recent International Evidence", *Social Indicators Research*, vol. 85, núm. 2, pp. 293-309.
- MARSH, Herbert y Andrew Martin (2011), "Academic Self-concept and Academic Achievement: Relations and causal ordering", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 1, pp. 59-77.
- MARTÍNEZ, Raquel y Lucía Álvarez (2005), "Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares", *Aula Abierta*, vol. 85, pp. 127-146.
- McKEE, Todd y Paul Caldarella (2016), "Middle School Predictors of High School Performance: A case study of dropout risk indicators", *Education*, vol. 136, núm. 4, pp. 515-529.
- MERINO, Gladys y Sonia Castillo (2017), "Repercusiones de la violencia intrafamiliar como factor de riesgo en el rendimiento académico", *Journal of Science and Research: Revista de Ciencia e Investigación*, vol. 2, núm. 7, pp. 23-29.
- MORALES, Erik (2010), "Linking Strengths: Identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color", *Roeper Review*, vol. 32, núm. 3, pp. 164-175.
- MORALES, Julie y Nancy Guerra (2006), "Effects of Multiple Context and Cumulative Stress on Urban Children's Adjustment in Elementary School", *Child Development*, vol. 77, núm. 4, pp. 907-923.
- NOGUERA, Pedro y Lauren Wells (2011), "The Politics of School Reform: A broader and bolder approach to Newark", *Berkeley Review of Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-25.
- ORTHNER, Dennis, Hinckley Jones-Sanpei y Sabrina Williamson (2004), "The Resilience and Strengths of Low-Income Families", *Family Relations*, vol. 53, núm. 2, pp. 159-167.
- PATI, Susmita, Kyleen Hashim, Brett Brown, Alexander Fiks y Christopher Forrest (2011), "Early Identification of Young Children at Risk for Poor Academic Achievement: Preliminary development of a parent-report prediction tool", *BMC Health Services Research*, vol. 11, pp. 197-210.
- PERRY, Laura y Andrew McConney (2010), "School Socio-economic Composition and Student Outcomes in Australia: Implications for educational policy", *Australian Journal of Education*, vol. 54, núm. 1, pp. 72-85.
- PITSIA, Vasiliki, Andy Biggart y Anastasios Karakolidis (2017), "The Role of Students' Self-beliefs, Motivation and Attitudes in Predicting Mathematics Achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data", *Learning and Individual Differences*, vol. 55, pp. 163-173.

- PRELOW, Hazel y Alexandra Loukas (2003), "The Role of Resource, Protective, and Risk Factors on Academic Achievement-related Outcomes of Economically Disadvantaged Latino Youth", *Journal of Community Psychology*, vol. 31, núm. 5, pp. 513-529.
- PRINCE, Dana y Paula Nurius (2014), "The Role of Positive Academic Self-concept in Promoting School Success", *Children and Youth Services Review*, vol. 43, pp. 145-152.
- RAGNARSDOTTIR, Laufey, Alfgeir Kristjansson, Ingibjorb Thorisdottir, John Allegrante, Heiddis Valdimarsdottir, Steinunn Gestsdottir y Inga Sigfusdottir (2017), "Cumulative Risk Over the Early Life Course and its Relation to Academic", *Preventive Medicine*, vol. 96, pp. 36-41.
- ROBERTSON, Dylan y Arthur Reynolds (2010), "Family Profiles and Educational Attainment", *Children and Youth Services Review*, vol. 32, núm. 8, pp. 1077-1085.
- ROBISON, Samuel, Jeremiah Jagers, Judith Rhodes, Bret Blackmon y Wesley Church (2017), "Correlates of Educational Success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South", *Children & Youth Services Review*, vol. 73, pp. 37-46.
- ROBLEDO, Patricia y Jesús Nicasio García (2009), "El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos", *Aula Abierta*, vol. 37, núm. 1, pp. 117-128.
- ROCCHINO, Gabrielle, Bridget Dever, Alana Telesford y Kristen Fletcher (2017), "Internalizing and Externalizing in Adolescence: The roles of academic self-efficacy and gender", *Psychology in the Schools*, vol. 54, núm. 9, pp. 905-917.
- ROGERO, Julio (2012), "El fracaso escolar, causas y alternativas", *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, vol. 21, pp. 9-13.
- ROKSA, Josipa y Peter Kinsley (2018), "The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students", *Research in Higher Education*, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- ROMÁN, Marcela (2013), "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 34-59.
- ROSEN, Maya, Margaret Sheridan, Kelly Sambrook, Andrew Meltzoff y Katie McLaughlin (2018), "Socioeconomic Disparities in Academic Achievement: A multi-modal investigation of neural mechanisms in children and adolescents", *NeuroImage*, vol. 173, pp. 298-310.
- ROY, Amanda y Cybele Raver (2014), "Are All Risks Equal? Early experiences of poverty-related risk and children's functioning", *Journal of Family Psychology*, vol. 28, núm. 3, pp. 391-400.
- RUTTER, Matthew (1979), "Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantage", en Whalen Kent y Jon Rolf (eds.), *Primary Prevention in Psychopathology*, Hanover, University Press of New England.
- RUTTER, Matthew (1987), "Psychosocial Resilience and Protective Mechanism", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, núm. 3, pp. 316-331.
- SAMEROFF, Arnold, Todd Bartko, Alfred Baldwin, Clare Baldwin y Ronald Seifer (1998), "Family and Social Influences on the Development of Child Competence", en Michael Lewis y Candice Feiring (eds.), *Families, Risk, and Competence*, Mahwah, Erlbaum, pp. 161-185.
- SERBIN, Lisa, Dale Stack y Danielle Kingdon (2013), "Academic Success across the Transition from Primary to Secondary Schooling among Lower-income Adolescents: Understanding the effects of family resources and gender", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, núm. 9, pp. 1331-1347.
- SHARKINS, Kimberly, Sarah Leger y James Ernest (2017), "Examining Effects of Poverty, Maternal Depression, and Children's Self-Regulation Abilities on the Development of Language and Cognition in Early Childhood: An early head start perspective", *Early Childhood Educational Journal*, vol. 45, núm. 4, pp. 493-498.
- SIRIN, Selcuk (2005), "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-analytic review of research", *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, pp. 417-453.
- SMOKOWSKI, Paul, Emily Mann, Arthur Reynolds y Mark Fraser (2004), "Childhood Risk and Protective Factors and Late Adolescent Adjustment in Inner City Minority Youth", *Children and Youth Services Review*, vol. 26, núm. 1, pp. 63-91.
- SUÁREZ, Sonia, Rodolfo Elías y Dalila Zarza (2016), "Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de Paraguay: un análisis de los resultados del TERCE", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 4, pp. 113-133.
- SUÁREZ-Álvarez, Javier, Rubén Fernández-Alonso y José Muñiz (2014), "Self-concept, Motivation, Expectations, and Socioeconomic Level as Predictors of Academic Performance in Mathematics", *Learning and Individual Differences*, vol. 30, pp. 118-123.
- SWANSON, Jodi, Carlos Valiente y Kathryn Lemery-Chalfant (2012), "Predicting Academic Achievement from Cumulative Home Risk: The mediating roles of effortful control, academic relationships, and school avoidance", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 58, núm. 3, pp. 375-408.
- TAN, Cheng (2017), "Do Parental Attitudes toward and Expectations for their Children's Education and Future Jobs Matter for their

- Children's School Achievement?", *British Educational Research Journal*, vol. 43, núm. 6, pp. 1111-1130.
- TOURÓN, Javier, Emelina López-González, Luis Liza-soain, María José García y Enrique Navarro (2018), "Alumnado español de alto y bajo rendimiento en ciencias en PISA 2015: análisis del impacto de algunas variables de contexto", *Revista de Educación*, núm. 380, 156-184.
- VANDEBILT-Adriance, Ella y Daniel Shaw (2008), "Protective Factors and the Development of Resilience in the Context of Neighborhood Disadvantage", *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 36, núm. 6, pp. 887-901.
- VILLAR, Antonio y Pablo Zoido (2016), "Challenges to Quality and Equity in Educational Performance for Latin America, a PISA 2012 Perspective", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-10.
- WANG, Zhe, Brooke Soden, Kirby Deater-Deckard, Sarah Lukowski, Victoria Schenker, Erik Willcutt, Lee Thompson y Stephen Petrill (2017), "Development in Reading and Math in Children from Different SES Backgrounds: The moderating role of child temperament", *Developmental Science*, vol. 20, núm. 3, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12380>.
- WHIPPLE, Sara, Gary Evans, Rachel Barry y Lorraine Maxwell (2010), "An Ecological Perspective on Cumulative School and Neighborhood Risk Factors Related to Achievement", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 31, núm. 6, pp. 422-427.
- WHITE, Gwyne, Cesalie Stepney, Danielle Hatchimonji, Dominic Mocerri, Arielle Linsky, Jazmin Reyes-Portillo y Maurice Elias (2016), "The Increasing Impact of Socioeconomics and Race on Standardized Academic Test Scores Across Elementary, Middle, and High School", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 86, núm. 1, pp. 10-23.
- WILDER, Sandra (2014), "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A meta-synthesis", *Educational Review*, vol. 66, núm. 3, pp. 377-397.
- WILLIAMS, Joseph y Tarrell Portman (2014), "No One Ever Asked Me': Urban African American students' perceptions of educational resilience", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 42, núm. 1, pp. 13-30.
- WILLIAMS, Joseph, Sam Steen, Albert Tracy, Betty Dely, Brian Jacobs, Chelsea Nagel y Anese Irick (2015), "Academically Resilient, Low-income Students' Perspectives of How School Counselors Can Meet their Academic Needs", *Professional School Counseling*, vol. 19, núm. 1, pp. 155-165.
- WILLIAMS, Joseph, Julia Bryan, Stephane Morrison y Tracey Scott (2017), "Protective Factors and Processes Contributing to the Academic Success of Students Living in Poverty: Implications for counselors", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 45, núm. 3, pp. 183-200.
- XING, Tony, Yan Wang y Adryona Ruggerio (2017), "Childhood Adversity and Children's Academic Functioning: Roles of parenting stress and neighborhood support", *Journal of Child and Family Studies*, vol. 26, núm. 10, pp. 2742-2752.
- YOSHIKAWA, Hirokazu, Lawrence Aber y William Beardslee (2012), "The Effects of Poverty on the Mental, Emotional and Behavioral Health of Children and Youth", *American Psychologist*, vol. 67, núm. 4, pp. 272-284.
- ZHAO, Ningning, Martin Valcke, Annemie Desoete y JeanPierre Verhaeghe (2012), "The Quadratic Relationship between Socioeconomic Status and Learning Performance in China by Multilevel Analysis: Implications for policies to foster educational equity", *International Journal of Educational Development*, vol. 32, núm. 3, pp. 412-422.

Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson

Hacia el diálogo intercultural y epistemológico

CARLO ROSA*

En el presente ensayo se propone una aproximación a los saberes tradicionales de las comunidades indígenas a partir de la epistemología ecológica de Gregory Bateson. La crítica del autor a la cultura y a la ciencia occidental, y su concepción de lo sagrado como experiencia integradora de la realidad, ofrecen claves interpretativas para comprender la matriz ecosistémica de los saberes tradicionales. El objetivo es destacar los aportes de la obra de Bateson como un marco epistemológico de referencia para comprender los saberes tradicionales, con implicaciones relevantes para la práctica educativa, en tanto que sus presupuestos exigen una transformación de las formas de abordar la pluralidad de conocimientos en la educación intercultural.

This essay proposes an approximation of the traditional knowledge of indigenous communities based on Gregory Bateson's ecological epistemology. The author's critique of Western culture and science, and his conception of the sacred as an integrative experience of reality, offer interpretive keys to understand the eco-systemic matrix of traditional knowledge. The objective is to emphasize the contributions of Bateson's work as an epistemological framework for understanding traditional knowledge, with important implications for educational practice as its assumptions demand a transformation of the ways to approach the plurality of knowledge in intercultural education.

Palabras clave

Epistemología
Conocimiento científico
Saberes tradicionales
Gregory Bateson
Ecología
Educación intercultural

Keywords

Epistemology
Scientific knowledge
Traditional knowledge
Gregory Bateson
Ecology
Intercultural education

Recepción: 17 de mayo de 2018 | Aceptación: 3 de diciembre de 2018

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58848>

* Investigador asociado C del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México) y profesor de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Modelos, Lenguajes y Tradiciones de la Cultura Occidental por la Universidad de Ferrara (Italia). Investigador Nacional, nivel I. Líneas de investigación: epistemología e interculturalidad; paradigma científico y saberes tradicionales; pedagogía social y educación informal. Publicaciones recientes: (2018), "Letnopedagogia nei contesti antropologicamente densi di diversità epistemica", en M. Di Conti (coord.), *Principi e metodologie della ricerca qualitativa in pedagogia*, Ferrara, Voltalacarta; (2016, en coautoría con A. Gramigna), *Il Mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la Tribù Yaqui del Sonora*, Roma, Aracne. CE: carlorosa79@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que se presentan aquí encuentran un marco de referencia general en la perspectiva intercultural crítica,¹ que exige una problematización del concepto de diálogo de saberes, y una confrontación sobre los diversos factores epistémicos que lo condicionan (Tubino, 2009).

El concepto de diálogo constituye un principio de la pedagogía hermenéutica (Paganó, 1999) y de la educación popular (Freire, 1994), que se basan en el reconocimiento y la participación activa de los sujetos involucrados en el proceso educativo. En lo referente a la educación intercultural, tanto en México como en el resto de América Latina, el diálogo consiste en “una llamada abierta a los saberes subalternos” (Ávila *et al.*, 2016), para transitar desde el monólogo cultural y lingüístico que ha caracterizado la política pública y educativa del Estado-nación, hacia el reconocimiento del pluralismo epistemológico y a un intercambio equitativo y horizontal.

Para que el concepto de diálogo no se quede en la dimensión ideal de la utopía, es necesario reflexionar acerca de sus condiciones de posibilidad cuando se pretende aplicar a sistemas de conocimiento cuyos principios, valores y finalidades se basan sobre estructuras epistemológicas y antropológicas distintas —y en algunos casos antitéticas—, como es el caso del conocimiento lógico-científico y los saberes tradicionales de las comunidades indígenas.

Esta perspectiva implica atribuir a la epistemología una posición central, en la medida en que el acercamiento, la confrontación y la interacción con la diversidad cultural representan una toma de conciencia sobre la hegemonía del sistema de conocimiento occidental (Walsh, 2005) y sobre sus límites ante la comprensión y el estudio de la realidad y de las culturas otras (De Sousa Santos, 2010).

Es sobre dichos límites que se concentrará la atención del presente ensayo.

El punto de partida es la obra de Gregory Bateson. Científico heteróclito, por moverse de manera no convencional entre campos disciplinarios distintos. Se ha formado como biólogo y antropólogo, y ha contribuido al desarrollo de teorías novedosas en el campo de la antropología, la psiquiatría y la comunicación. La síntesis de su obra poliédrica se encuentra en la introducción de su libro paradigmático, *Pasos hacia una ecología de la mente*,² donde el autor se pregunta si existe algún tipo de “selección natural” que determina la supervivencia de algunas ideas y la extinción de otras (Bateson, 1998). Dicha interrogante representa el punto neurálgico de una investigación cuyo objetivo es desenmascarar aquellos mecanismos de consolidación de las ideas dominantes de la cultura occidental, que cristalizándose en el ámbito de la investigación científica, de la economía y de la política —así como de la vida del hombre común— han contribuido a romper el vínculo sagrado entre mente y naturaleza. Su epistemología ecológica trata de reconciliar justamente este vínculo. El interés hacia las formas de conocimiento que quedan más allá del “propósito consciente” y de los métodos reduccionistas de la ciencia, representa la tentativa de encontrar sistemas comunicativos más aptos para comprender el fundamento relacional que gobierna el funcionamiento de la mente como ecosistema. Ésta, para Bateson, no obedece al silogismo lineal de la lógica, sino al lenguaje relacional de la metáfora —principio constitutivo de la experiencia estética y de lo sagrado—, capaz de captar la estructura conectiva que une los sistemas vivos, y ofrecer una perspectiva *integradora* de la realidad que reúne la evolución de la mente con la evolución de la naturaleza.

Sus reflexiones proporcionan categorías interpretativas eficaces para aproximarse a la

1 Me refiero, entre otros, a los estudios de Walsh (2005; 2009) y Tubino (2009).

2 Publicado en 1972, la obra recoge ensayos y artículos de los 35 años anteriores a la publicación.

epistemología de los saberes tradicionales.³ Por un lado, por la crítica contundente hacia la racionalidad occidental que, carente de “sabiduría sistémica” (Bateson, 1998: 465), opera según una lógica que vincula la conciencia al propósito instrumental, y limita el conocimiento entre los confines reduccionistas de sus premisas epistemológicas. Por el otro, por la perspectiva innovadora por medio de la cual se aproxima a la experiencia de lo sagrado, incluyéndola en el ámbito de la teoría del conocimiento.

Hijo del genetista William Bateson, Gregory pertenece a la “quinta generación de ateos que no fueron bautizados” (Bateson, 2006: 379), como él mismo escribe, casi justificando el hecho de arriesgarse a entrar en un terreno que hasta los ángeles temen pisar (Bateson y Bateson, 2013). Su interés en lo sagrado puede leerse como el *continuum* de la crítica hacia el materialismo que domina la perspectiva científica, incapaz de aproximarse a la experiencia humana de una forma integradora.⁴

Las reflexiones de Bateson alrededor de lo sagrado son útiles para abordar la comprensión de la epistemología que subyace a los saberes tradicionales de las comunidades indígenas, para las cuales lo sagrado representa un denominador común: una matriz sobre la que se estructuran la vida, la interpretación del mundo (Pérez-Taylor, 2002) y el sistema de saberes (Toledo, 2003); y que marca diferencias ontológicas, antropológicas y epistemológicas ante la *forma mentis* del moderno “occidental típico”.⁵

El presente ensayo se articula en tres partes: en la primera se presenta la perspectiva batesoniana de ecología de la mente, que proporciona un marco de comprensión para leer la epistemología de los saberes tradicionales indígenas, cuya relación con el territorio representa un vínculo sagrado, al ser insondable

y morfogenético (Toledo, 2003); es decir, que estructura la cultura y el conocimiento mismo. La visión de la mente como sistema cuyos límites trascienden la epidermis –ecología de la mente–, problematiza la cuestión de la autonomía como cualidad no atribuible al sujeto separado del contexto, sino del sujeto-con-el-contexto. Se evidenciarán entonces las distancias entre el principio separador y el finalismo que caracteriza el pensamiento lógico-científico, y la lógica relacional que subyace a la visión sagrada de los conocimientos tradicionales.

Consecuentemente, en la segunda parte se cuestionarán las condiciones de posibilidad del diálogo a partir de la lectura crítica del concepto de autonomía como conceptualización etnocategorial. Si bien, por la lógica-científica, ésta se entiende en una perspectiva universalista, en la lógica de los saberes tradicionales consiste en la perspectiva de salvaguardar el localismo como diversidad cultural, y mantener inviolada la relación epistémica hombre-naturaleza. A partir de un caso paradigmático reportado por De Sousa Santos (2010), se intentará demostrar la necesidad de relativizar el concepto de autonomía, con el fin de encontrar finalidades comúnmente acordadas, como objetivo del diálogo entre saberes. Se propondrá, entonces, la idea de *apertura* del conocimiento lógico-científico hacia los saberes tradicionales, como alternativa a las propuestas de inclusión, integración y de hibridación de los conocimientos otros, bajo los paradigmas de la cultura occidental.

En la última parte, se describirán las implicaciones epistemológicas del concepto de *apertura*, a partir de la reflexión que Bateson realiza sobre la matriz comunicativa que conforma lo sagrado, la metáfora. Se reflexionará sobre la imposibilidad de su traducción

3 En el ámbito de las teorías decoloniales, el mismo De Sousa Santos (2010), así como Castro-Gómez (2007) hacen referencia al paradigma de la complejidad, del cual Bateson se puede considerar uno de los iniciadores, para transitar hacia la ecología de saberes y la transculturalidad.

4 El padre solía leer la biblia a sus hijos, “para que no sean unos ateos iliteratos”; sostenía que “si no hubiese habido poetas no hubiera habido problemas, porque es cierto que el hombre de ciencia iletrado de hoy nunca los hubiese encontrado” (Lipset, 1980: 53).

5 En varias ocasiones Bateson utiliza dicha expresión para referirse, en general, al sistema de pensamiento del hombre occidental.

bajo un esquema lógico-racional, ya que, de hacerse, se pondría en riesgo su misma comunicabilidad.

Las reflexiones que se presentan pretenden ofrecer posibles instrumentos de lectura para pensar y planear el diálogo intercultural y epistémico en los contextos educativos.

“LA MENTE NO TERMINA CON LA EPIDERMIS”: UN PRINCIPIO ECOLÓGICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS SABERES TRADICIONALES

Para Bateson, el estudio de la mente, junto con el de la evolución, representa un momento indispensable para la reflexión epistemológica.⁶ En relación al dualismo que caracteriza la *forma mentis* de occidente, este pensador problematiza la cuestión de los límites de la mente y de la unidad evolutiva a partir de lo sagrado. Sugiere que la reflexión sobre el sistema de conocimiento occidental requiere de una crítica del paradigma de separación, que subyace tanto al conocimiento lógico-científico, como a la vida espiritual del hombre occidental. Dicha separación impide comprender la experiencia humana en la dimensión integradora que conforma lo sagrado, como sensibilidad a la pauta que conecta a todos los sistemas vivos.⁷ Para Bateson, de hecho, lo sagrado, lejos de representar un aspecto exclusivo de la vida religiosa, consiste en una epistemología; es decir, una forma de conocer que radica en la manera en la que se considera la relación entre hombre y ambiente y, en específico, entre mente y naturaleza como unidad ecosistémica.

El autor sostiene que si con el totemismo el hombre asumió el mundo natural como guía para la organización social y psicológica, y con el animismo amplió la noción de personalidad y de mente al mundo circundante (montañas, ríos, selvas), el paso siguiente —que coincide con la llegada a la noción de dioses— fue problemático, porque consistió en

...separar la noción de mente respecto al mundo natural. [Y] cuando se separa la mente de la estructura en la que es immanente, como ser, una relación humana, la sociedad humana o el ecosistema... uno se embarca... en un error fundamental que, a la larga, con seguridad lesiona a quien lo comete (Bateson, 1998: 517-518).

Con la supresión de la mente de la estructura immanente, tanto el cristianismo (que al humanizar las divinidades ha operado una separación definitiva entre sagrado y profano), como el pensamiento lógico-científico (que se refiere al hombre a partir de su centralidad respecto al contexto), se ha reforzado históricamente la idea occidental de separación como principio de estudio de la realidad y de contemplación espiritual.

Ya en los amaneceres de la ciencia y de la filosofía moderna, dicha idea era vista con inquietud por parte de algunos filósofos. Recordamos el caso paradigmático de Giordano Bruno, quien, al estudiar la naturaleza a partir de “sus vínculos”,⁸ criticaba tanto a los científicos, que identificaban en las matemáticas el único instrumento de estudio de la naturaleza, como a los teólogos, según los cuales Dios

⁶ Para Bateson la epistemología se refiere al estudio de “cómo nosotros podemos conocer alguna cosa. En el pro-nombre *nosotros* [están] incluidos, por supuesto, la estrella de mar y el bosque de secuoyas, el huevo que se divide y el Senado de Estados Unidos” (Bateson, 2011: 14). Se trata, en sustancia, de identificar aquella “pauta que conecta” el sistema evolutivo con el sistema biológico que aprende.

⁷ Bateson escribe: “resulta que la anatomía gruesa exhibe tres niveles o *tipos lógicos* de proposiciones descriptivas: 1. Las partes de cualquier miembro de la *creatura* pueden compararse con otras partes del mismo individuo para obtener las conexiones de primer orden. 2. Los cangrejos pueden compararse con las langostas o los hombres con los caballos, y se encontrarían similares relaciones entre las partes (obteniendo así las conexiones de segundo orden). 3. La *comparación* entre cangrejos y langostas puede compararse con la comparación entre hombre y caballos, dándonos conexiones de tercer orden.

Hemos construido así una escala para pensar... acerca de la pauta que conecta” (Bateson, 2011: 21).

⁸ Nos referimos al texto de Bruno, 2008.

había creado un mundo finito a disposición del hombre. La crítica de Bruno contribuye a develar, según Galimberti (2015: 351), la

...subterránea relación entre la tradición cristiana y el agnosticismo científico, [que] compartirían la persuasión de que el hombre, disponiendo del alma como pretende la religión, y de las facultades racionales como pretende la ciencia, es, entre los entes de la naturaleza, el “único” ser vivo que puede someter la naturaleza a sus necesidades (traducción del autor).

El sujeto separado del contexto y de su objeto de estudio, y la realidad fragmentada en partes simples y analíticamente concebibles, llegan a conformar la esencia del método de indagación de la realidad que engloba cada esfera del conocer,⁹ y caracteriza las premisas epistemológicas del “occidental típico” moderno (Bateson, 1998: 347).

Si ponemos a Dios afuera y lo colocamos frente a frente a su creación, y si tenemos la idea de haber sido criados a su imagen, nos veremos lógica y naturalmente a nosotros mismos como externos a, y enfrentados con, las cosas que nos rodean. Y en la medida en que nos arroguemos la totalidad de la mente, veremos al mundo circundante como desprovisto de mente y, por consiguiente, sin derecho a ser tomado en cuenta moral o éticamente. Sentiremos que el ambiente nos pertenece para explotarlo (Bateson, 1998: 492).

Con estas palabras, Bateson hace referencia implícita a la teoría de Darwin, según la cual es la unidad especie-específica la que evoluciona, y no la unidad-con-el-ambiente.¹⁰ Esta teoría, para el autor, justifica la idea de una mente independiente, para la cual el

entorno representa un lugar concebido según la dicotomía sujeto/objeto, o mente/naturaleza. El “occidental típico dirá: ‘Yo corto el árbol’ y hasta cree que hay allí un agente delimitado, el ‘sí-mismo’, que ejecutó una acción delimitada y teleológica sobre un objeto delimitado”¹¹ (Bateson, 1998: 347-348).

En esta perspectiva, la conciencia occidental, para Bateson, está organizada en términos de selección y de propósitos (Bateson, 1998: 187): selecciona y orienta su atención y su acción sólo sobre algunos aspectos de la realidad, y bajo el esquema instrumental y utilitarista medio/fin. La concentración del “propósito consciente” depende, por una parte, de los mecanismos limitados de la percepción y, por otra, de las premisas epistemológicas del sujeto, que a su vez influyen sobre la percepción: “en mi percepción soy guiado por propósitos” (1998: 463). Así que, si las premisas epistemológicas de esta visión de la mente son la separación, el dualismo y el propósito, resulta evidente que “cada paso adicional que se dé hacia el aumento de la conciencia alejará más aún al sistema respecto de la conciencia total” (1998: 463). Es decir, alejará al sistema de aquellos circuitos más amplios que conforman la relación sujeto-ambiente, mente-naturaleza, como unidad ecosistémica.

Si ponemos a Dios afuera... sentiremos que el ambiente nos pertenece para explotarlo. Nuestra unidad de supervivencia estará dada por cada uno de nosotros y su gente, o por los miembros de la misma especie, enfrentados con el ambiente de otras unidades sociales, otras razas y los brutos y los vegetales (Bateson, 1998: 492).

Esta visión de la mente y de la unidad evolutiva fundamenta la racionalidad moderna,

⁹ Bateson identifica en la aplicación del método cartesiano, uno de los límites de la epistemología moderna del hombre occidental, a causa del dualismo y de la simplificación que fragmenta la experiencia cognoscitiva.

¹⁰ La teoría de Darwin, para Bateson, representa un nudo central para comprender las premisas equivocadas del “occidental típico”, porque hace coincidir la unidad de supervivencia y de evolución con la unidad de la mente, como sistema separado del ambiente.

¹¹ *Modus operandi* del “propósito consciente”.

que se extiende a cada campo de la experiencia humana y que, dadas las características de su mente, se considera independiente y absoluta en cuanto apátrida. Es decir que, aunque reconoce sus orígenes en un centro culturalmente definido, extiende universalmente sus principios, sus métodos y sus propósitos sin considerar las diferencias (epistemológicas, sociales, geofísicas, políticas) de las culturas otras. Podríamos afirmar que constituye el modelo epistémico que, desde una perspectiva decolonial, Castro-Gómez define como la “*hybris* del punto cero” (2007: 83); es decir, el pecado de desmesura de la racionalidad occidental. Un meta-punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, que se extiende a todos los lugares en nombre de una “natural”, en cuanto “razonable”, representación e inclusión.¹²

En antítesis, para Bateson, la mente emerge como un ecosistema que se conforma en la inseparable interacción con el entorno.

... pensemos en un ciego con su bastón. ¿Dónde comienza el sí-mismo de ese hombre? ¿En la contera del bastón? ¿En el mango del bastón? ¿O en algún punto a la mitad del bastón? Estas preguntas carecen de sentido, porque el bastón es una vía a través de la cual se transmiten diferencias por medio de la transformación, de manera que trazar un límite cruzando esta vía es amputar una parte del circuito sistémico que determina la locomoción del ciego (Bateson, 1998: 348).

Una de las ideas nodales y revolucionarias de la epistemología batesoniana es que los procesos mentales no encuentran su matriz en la así llamada “interioridad” del individuo, sino en las interacciones comunicativas que conectan a los individuos entre ellos y con el ambiente (Manghi, 2004). La mente, por lo tanto, representa un sistema recursivo que no se basa sobre distinciones y dualismos, sino

se organiza y re-alimenta de la interacción de partes diferenciadas, de “arcos de circuitos” (Bateson, 1998: 347) que trascienden al individuo en su límite físico, y que incluyen el contexto como parte de un circuito más amplio.

Es paradigmático el ejemplo que el autor ofrece del leñador que tala un árbol (Bateson, 1998): el leñador no debe considerarse como un sistema separado del árbol o de su herramienta de trabajo, ya que al recibir la información del signo que el hacha produce en el tronco, actúa combinando la percepción, ajustando la fuerza y el peso de la herramienta. Según esta perspectiva, de ninguna manera las partes tomadas individualmente (leñador, hacha, árbol) son sólo la causa o el efecto de las otras, así como ninguna de las partes individuales posee una propiedad que determina las otras. Esto es: la mente no se encuentra exclusivamente en uno de los términos de la relación, sino en la relación misma, que también incluye los objetos que trascienden la epidermis. Su autonomía, por lo tanto, no se debe entender como una cualidad de un sistema separado del ambiente, sino de la mente-con-el-ambiente.

... podemos decir que la “mente” es inmanente a aquellos circuitos del cerebro que están completos dentro del cerebro. O que la mente es inmanente a circuitos que están completos dentro del sistema, cerebro más cuerpo. O, finalmente, que la mente es inmanente al sistema más amplio, el del hombre más el ambiente (Bateson, 1998: 347).

La mente descrita por Bateson trasciende la epidermis, es inmanente “en las vías y mensajes que se dan fuera del cuerpo” (Bateson, 1998: 491) y representa un subsistema de una entidad más amplia que es comparable a Dios en la medida en que algunos la nombran como tal, pero “sigue siendo inmanente en

¹² “Como Dios [la ciencia y la cultura moderna occidental] observa el mundo desde su plataforma inobservada de observación [punto cero], con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda” (Castro-Gómez, 2007: 83).

el sistema social total interconectado y en la ecología planetaria” (1998: 492). En esta perspectiva, en la raíz de la realidad, así como del conocimiento, no existe ninguna independencia absoluta, ninguna separación excluyente, sino sólo diferencias relacionales que pueden ser comprendidas en el entramado de las interconexiones que conforman el sistema.

Esta visión de la mente-con-el-ambiente, para Bateson, se atiene a lo sagrado; por un lado, porque reconoce aquella pauta que conecta al hombre con el ecosistema —que algunos llaman Dios— y, por el otro, porque establece un límite —tabú— cuya profanación amenazaría con la destrucción del ecosistema en el cual la mente está incluida como parte interactuante.

La falta de sabiduría sistémica siempre es castigada. ...los sistemas... castigan a cualquier especie que es tan imprudente como para entrar en una disputa con su ecología. Puede usted llamar, si así lo desea, “Dios” a las fuerzas sistémicas (Bateson, 1998: 465).

Lo sagrado, en la perspectiva de la ecología de la mente, adquiere entonces una connotación muy distinta de la perspectiva occidental, que lo considera como una entidad separada (dicotómicamente) de lo profano. Funge como una matriz relacional e integradora (Bateson, 2006), de la que se desprende una perspectiva ontológica, antropológica y epistemológica precisa; es decir, una manera de ser, de percibirse en relación con el entorno y de conocer.

Esta epistemología converge hacia la comprensión de la sabiduría ancestral (Medina, 2006) de las culturas tradicionales. Según dichas culturas, la naturaleza tiene connotaciones sagradas (Parker, 2006; Pérez-Taylor, 2002),

porque la relación con ella se estructura sobre un vínculo de reciprocidad sistémico, según el cual la “percepción de todo lo que existe, las cosas vivas y no vivas, el mundo social y el natural, están intrínsecamente interconectados” (Toledo, 2003: 77). Con relación a esto, Pérez-Taylor (2002: 38) escribe: “así, cuando la naturaleza es parte intrínseca de la necesidad humana, ésta se convierte en el monumento imaginario que produciría la representación inmanente de la sociedad”. No es difícil, en esta perspectiva, captar la matriz ecológica que subyace a la visión sagrada de un jefe indígena, según el cual lo sagrado está en “cada” partícula de lo creado como un elemento inter-conectivo:

Cada parte de esta tierra es sagrada para mi gente.

Cada espina de pino brillante, cada orilla arenosa,

Cada bruma en el oscuro bosque, cada claro y zumbador

Insecto es sagrado en la memoria y experiencia de mi gente.¹³

Para las comunidades tradicionales, lo sagrado está vinculado con una visión de la cultura que no surge, como pretende el antropocentrismo, de un proceso de desprendimiento de la naturaleza (Pérez-Taylor, 2002), sino de seguir la premisa de una continuidad relacional con ella misma. Dicha visión es coherente con el principio de diferenciación,¹⁴ pero no con el de separación; ello debido a que, en la perspectiva ecológica, nunca se puede hablar “de simples diferencias” así como se habla de las cosas en sí —separadas y autosuficientes—, sino siempre de “diferencias en un circuito” (Bateson, 2006: 264), es decir, en el ámbito de la totalidad sistémica de la relación.¹⁵

¹³ Seath, “Carta del Indio”, en *América Indígena*, vol. 50, núm. 1, 1980, p. 13, cit. por Pérez-Taylor (2002: 37).

¹⁴ La diferencia para Bateson está en el origen del proceso del conocimiento. Para él, el significado emerge de una diferencia que crea una diferencia.

¹⁵ “¿Cómo sabemos que la trompa de un elefante es su nariz?, la respuesta es que la trompa se encuentra entre dos ojos y al norte de la boca... ¿Cómo sabe usted que esto es una hoja? ¿Qué es una hoja? Una hoja es algo que crece en un tallo. ¿Qué es un tallo? Un tallo es algo que tiene hojas y pequeños brotes en los ángulos de las hojas. Si uno desea definir las partes, las define atendiendo a relaciones, así como hemos definido la nariz del elefante” (Bateson, 2006: 378).

En línea con la epistemología batesoniana, Toledo (2003: 82) afirma que la relación sagrada que los pueblos tradicionales establecen con la naturaleza, a través de creencias y rituales, deriva “en actitudes dotadas de un componente ya ausente en los ciudadanos de las sociedades modernas: una relación profunda con el mundo que deriva en una cierta ética ecológica”. Una ética de la que se desprende un tipo de conocimiento relativo no sólo a “la estructura, funcionamiento y utilidad de los sistemas ecológicos... sino también [a] su dinámica” (Toledo, 2003: 113); es decir, a su estructura sistémica. El saber, en esta perspectiva, es inmanente al espacio geográfico, como lugar de producción de conocimiento interrelacional; por lo tanto, los conocimientos son diacrónicos, holísticos y relacionales.

Paradigmáticas, a este propósito, son las entrevistas que realizamos en una investigación anterior (Gramigna y Rosa, 2016), con varios miembros de la comunidad yaqui (curanderos, danzadores, gobernadores y estudiantes). En dichas entrevistas emerge que la epistemología que subyace al conocimiento ancestral de la tribu del sur del estado de Sonora nace de una relación sin solución de continuidad con el medio ambiente. El encanto (Lerma Rodríguez, 2014) —dimensión onírica donde se adquieren y transmiten los conocimientos ancestrales— es posible si el espacio geofísico no sólo es representado mentalmente a través de un proceso de abstracción y de simbolización, sino si es continuamente experimentado sensiblemente. Dicha experimentación sensible representa *una conditio sine qua non* para que el proceso de conocimiento se desencadene y cobre un significado formativo y existencial (Gramigna y Rosa, 2016).

Retomando las reflexiones de Bateson podríamos afirmar, entonces, que los saberes tradicionales se estructuran sobre una epistemología sagrada en la que los productos simbólicos de la mente son morfogenéticos (Bateson, 2011); no sólo porque traen inspiración

del contexto natural, sino porque representan con dicho contexto una unidad inescindible y estructurante. Por ello, pensamos que la lucha en defensa de la biodiversidad debería necesariamente incluir la mente y sus productos simbólicos, porque éstos representan el resultado de una relación recursiva con el medioambiente, cuya profanación conlleva el riesgo de una mutilación del sistema “ecomenal”; es decir, la conjunción del ecosistema natural-con-el-cultural.

Esta perspectiva de la mente tiene implicaciones profundas en la reflexión pedagógica, sobre el diálogo intercultural entre conocimiento lógico-científico y saberes tradicionales. Algunas de las preguntas que plantea son: ¿qué procesualidades formativas desencadena una “mente ecosistémica”? Y, más allá... ¿desde qué punto de vista es posible el diálogo entre sistemas mentales y gnoseológicos que se basan sobre estructuras tan distantes, que en algunos casos pueden ser antitéticas?

En otras ocasiones nos enfocamos sobre la primera pregunta (Gramigna y Rosa, 2016; 2017; Rosa, 2017); en los siguientes apartados de este ensayo nos concentraremos sobre la segunda.

¿“PROPÓSITO CONSCIENTE” VS LÓGICA RELACIONAL? HACIA LA NECESIDAD DE ENCONTRAR FINALIDADES COMUNES

La heterogeneidad que anima el debate intercultural sobre la relación entre conocimiento lógico-científico y saberes tradicionales subyace a diferentes posturas ideológicas, políticas y sociales, así como epistemológicas y pedagógicas (Walsh, 2005; Sartorello, 2009; Pérez-Ruiz, 2016).

Según Pérez Ruiz (2016), persiste una perspectiva “etnocéntrica y colonizadora”, vinculada a la praxis homologadora de los Estados-nacionales, que propone la interacción entre ciencia y saberes indígenas para enriquecer los sistemas hegemónicos. Paralelamente a la

complejización de la sociedad global y el auge del neoliberalismo, la perspectiva “intercultural integradora” (Pérez Ruiz, 2016: 15), o “funcional” (Tubino, 2009: 12), pretende incluir e hibridar los saberes otros, “traduciéndolos” bajo los criterios de la cultura y de la ciencia occidental. Dicha postura, aunque pretende horizontalidad, la banaliza, y se inclina a favor de los actores que sustentan el poder (Pérez Ruiz, 2016).

En cambio, el modelo “intercultural autónomo, colaborativo y descolonizador” (Pérez Ruiz, 2016: 15) se opone a los anteriores y pone en evidencia la persistencia de gramáticas coloniales subyacentes a las prácticas culturales, económicas, políticas y pedagógicas del sistema global contemporáneo. Dicha postura:

...postula la autonomía de los sistemas de conocimiento como condición para el diálogo, para que los actores implicados participen desde sus lógicas culturales y cosmogónicas en condición de respeto y equidad dentro de los espacios establecidos y acordados para la interacción (Pérez Ruiz, 2016: 25).

Para esta autora, el diálogo no supone ni la pérdida de la lógica del conocimiento científico, ni la pérdida de los elementos ontológicos distintivos de los saberes tradicionales. No implica, por lo tanto, una puesta en discusión “de la validez ontológica, o la eficacia y capacidad explicativa de un sistema de conocimiento en comparación con otro”, sino que exhorta a cada interlocutor a acudir al diálogo desde su epistemología propia, que se da en el ámbito de los contextos y de las “finalidades acordadas para la interacción” (Pérez-Ruiz, 2016: 25). Coherente con esta perspectiva, también De Sousa Santos (2010: 32) sostiene que la ecología de saberes se basa en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos, “y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía”.

Vemos, pues, que la autonomía se vuelve un punto nodal para la reflexión sobre el diálogo intercultural y epistemológico; pero, al mismo tiempo, según nuestra perspectiva, problemático. Es decir, no cabe duda de que se necesita establecer la autonomía como principio para reconocer la legitimidad de las epistemologías otras, y para la construcción de una interculturalidad que reconozca el valor propio de la diferencia, dentro “de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado” (Walsh, 2009: 4). Sin embargo, tenemos la sensación de que, si la autonomía se asumiera como principio guía para definir las posibilidades y las modalidades de la interacción, sin una problematización histórica, contextual y antropológica de sus implicaciones, esto podría obstaculizar el diálogo en la meta de encontrar finalidades comunes. Esto porque, como sostiene Valleriani (2009), no podemos dirigirnos a lo otro por medio de categorías occidentales; es decir, en lo específico de nuestra reflexión, no se trata de pensar la autonomía de lo otro bajo la tipología predefinida de la concepción occidental, porque esto reforzaría el sistema de categorizaciones que garantiza a la cultura dominante “el poder hegemónico de hablar en nombre de él” (Valleriani, 2009: 20). En esta perspectiva, la única estrategia para superar la metafísica consiste, para Spivak Chakravorty, en un proceso de “historización radical del propio *locus enuntiationis*, [porque] quien interpreta sabe que lo hace desde una perspectiva particular, aunque utiliza con este objetivo, categorías metafísicas como libertad, identidad, diferencia, sujeto”¹⁶ (cit. en Valleriani, 2009: 20) y, en nuestro caso, autonomía.

En la perspectiva de relativizar el concepto de autonomía proponemos distinguir, teórica y metodológicamente, dos momentos en los que se le atribuyen funciones distintas en vista del diálogo intercultural e inter-epistemológico, teniendo en cuenta su semantización

¹⁶ Las citas de Valleriani son traducción del autor.

local e histórica. Primero: el momento del reconocimiento de la pluralidad de los sistemas de conocimiento; aquí la autonomía representa un principio fundamental para deslindar los saberes tradicionales del plurisecular dominio cultural y epistemológico de occidente; reconocer su validez, su eficacia y su funcionalidad, dentro de los diferentes contextos culturales (Villoro, 1982; De Sousa Santos, 2010). Segundo: el momento de definir un espacio de interacción común y finalidades acordadas; donde la autonomía local de los saberes tradicionales funge como crítica al que se podría definir como el estatuto autonómico universalista¹⁷ del conocimiento lógico-científico, y como suerte de *reductio ad absurdum* de sus premisas epistemológicas. Es decir, pensamos que, en el momento de establecer teórica y prácticamente los términos de la interacción entre conocimiento lógico-científico y saberes tradicionales, el reconocimiento de la autonomía de los saberes tradicionales implica una necesaria limitación de la autonomía del conocimiento lógico-científico; porque para éste, autonomía significa proyectar universalmente su racionalidad, sus principios, métodos, valores y finalidades.

Poner atención en cómo el sistema de conocimiento lógico-científico se impuso en los contextos productivos de las culturas tradicionales, puede servir como ejemplo paradigmático para aclarar lo mencionado. A este propósito, resulta útil hacer referencia a un caso citado por De Sousa Santos:

En la década de los sesenta, los sistemas de irrigación de los campos de arroz de Bali de mil años de antigüedad, fueron reemplazados por sistemas científicos de irrigación promovidos por los partidarios de la Revolución Verde.

Los sistemas de irrigación tradicionales estaban basados en conocimientos ancestrales y religiosos, y fueron utilizados por los sacerdotes

de un templo Hindú-Budista dedicado a Dewi-Danu, la divinidad del lago. Estos sistemas fueron reemplazados precisamente porque se consideraban basados en la magia y la superstición, el “culto del arroz”, como fueron despectivamente llamados. Sucedió que su reemplazo tuvo resultados desastrosos en los campos de arroz, las cosechas declinaron más de un 50 por ciento. Los resultados fueron tremendamente desastrosos, hasta el punto de que los sistemas científicos de irrigación tuvieron que ser abandonados y ser restablecido el sistema tradicional (Lansing, 1987; Lansing, 1991; Lansing y Kremer, 1993; en De Sousa Santos, 2010: 39).

El caso pone en evidencia la soberbia y la impertinencia a la que puede llegar la actitud del *punto cero* en el propósito de reemplazar un tipo de conocimiento considerado primitivo a partir de jerarquías abstractas, sin tener en consideración la dimensión contextual e histórica de su aplicación.

La lectura entre líneas del caso reportado, sin embargo, nos lleva a un ulterior nivel de reflexión. La sustitución de los sistemas tradicionales con los métodos científicos implica la aplicación de un principio separador y utilitarista que presupone un esquema lógico de este tipo: maximización de una variable (aumento de la producción) sobre el contexto (mantenimiento del agua). Dicha lógica resulta ser no solamente incompatible con el ecosistema tradicional, sino incluso dañino, con el resultado de una disminución dramática de la producción. Esto porque, según nuestra lectura, la teleología del “propósito consciente” implicada en el sistema de conocimiento lógico-científico, determina un ineluctable destino: desarticular¹⁸ la lógica relacional que subyace a lo sagrado por medio de premisas epistemológicas erradas. Donde el error, en el caso descrito por De Sousa Santos, consiste en invalidar el “culto del arroz” y no reconocer su legítima autonomía local; en implementar los

¹⁷ Para una profundización del concepto de universalismo, ver Grosfoguel, 2007.

¹⁸ Una perspectiva que separa es inconciliable con una perspectiva que une.

métodos científicos apelando a un principio de autonomía universalista que justifica la superioridad del conocimiento científico sobre cualquier otro.

Por otro lado, la lógica relacional del “culto del arroz” opera su resistencia silente al fungir como una suerte de *reductio ad absurdum* del “propósito consciente”, y demuestra los límites del conocimiento lógico-científico: si éste puede ser válido y pertinente dentro de su contexto, es decir, dentro de los vínculos establecidos por su misma epistemología, puede no funcionar si se aplica de manera arbitraria en contextos otros. El “propósito consciente”, en este sentido, es inconciliable con la lógica relacional porque, al no comprender su estructura, corre el riesgo de destruirla. Dicha amenaza no es casual, sino que representa una consecuencia lógica que Bateson define como una falacia epistemológica y ética del pensamiento lógico-científico. Es decir, concentrarse sobre las cosas en sí —la *Ding an sich* kantiana—, y pensarlas bajo la perspectiva finalista y utilitarista, no permite captar la integridad de lo sagrado, como matriz cuyos valores nunca atienden a las cosas en sí, sino siempre a la *relación*¹⁹ de los elementos que la constituyen. Es el caso del “culto del arroz”,²⁰ donde mantener el agua y la producción son vistos en la perspectiva del equilibrio ecológico.

Lo mencionado evidencia que, si bien los dos sistemas de conocimiento (el lógico-científico y los saberes tradicionales) pueden concernir a la misma intervención (irrigar los campos de arroz), encontrar modalidades, valores y finalidades comúnmente acordadas implica un esfuerzo que trasciende las buenas intenciones de los interlocutores. El “propósito consciente”, de hecho, no es una “parcela”, es decir, no tiene que ver solamente con los fines

del proceso de conocimiento, sino que entrama hologramáticamente²¹ la infraestructura total del conocimiento lógico-científico: principios, métodos, procesos y fines. Esto significa, en otras palabras, que la aplicación del método científico propuesto por los partidarios de la Revolución Verde implica en sí un conjunto de valores, de propósitos y hasta de ideologías que resultan ser antitéticas a la lógica relacional y sagrada del “culto del arroz”.²²

En esta perspectiva, la posibilidad de encontrar finalidades acordadas —que representa uno de los fines del diálogo entre saberes— requiere de una reflexión sobre principios, métodos y propósitos de los sistemas de conocimiento como etnocategorías conceptuales; es decir, como categorías cuyos significados están implicados en la cosmovisión y en el entramado antropológico, ontológico y epistemológico que estructura la cultura.

Para contrarrestar la tendencia dominante del “gran paradigma de occidente”, y sus implicaciones en los mecanismos de la conciencia, Bateson propone integrar un concepto aparentemente ajeno a la reflexión epistemológica: el de humildad. La humildad, para el autor, lejos de representar un principio moral, finge como un “elemento de filosofía científica” (1998: 468). Un mecanismo epistemológico que permite evidenciar la arrogancia lógica del conocimiento occidental; que, al cristalizar la unidad evolutiva y mental en el centro del ecosistema, le ha otorgado una posición dominante sobre el mundo, como ecosistema físico y como sistema cultural. Se trata de un mecanismo necesario para reconocer las premisas equivocadas de la epistemología occidental y, al mismo tiempo, representa un punto neurálgico en la reflexión intercultural, para que el conocimiento lógico-científico pueda abrirse

19 “...la función es inherente a las relaciones y no a las cosas” (Bateson, 2006: 382).

20 Para profundizar, ver Lansing, 1987.

21 “En un holograma físico... no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. El principio hologramático está presente en el mundo biológico y en el mundo sociológico” (Morin, 1990: 107).

22 La sabiduría de los pueblos indígenas “devela el conocimiento de una dinámica ecológica general en la cual la transformación abrupta del ecosistema forestal en un agroecosistema es visualizada como un desequilibrio, el cual tiende a remontarse una vez que la acción del productor se retira o suprime” (Toledo, 2003: 114).

a la comprensión de los saberes tradicionales y reflexione sobre las consecuencias de la autonomía universalista que lo sostiene. Es *apertura*, de hecho, el concepto que proponemos aquí, de forma alternativa al de inclusión y al de hibridación de los saberes tradicionales, para pensar y diseñar el diálogo intercultural e inter-epistemológico. Qué entendemos con este concepto y cuáles son sus implicaciones, será motivo del siguiente apartado.

APERTURA HACIA LA METÁFORA COMO ESTRUCTURA COMUNICATIVA DE LO SAGRADO

Apertura se refiere a la posibilidad de aproximarse a lo sagrado como matriz epistemológica.²³ La lectura que se ofrece alrededor de lo sagrado se limita a las reflexiones de Bateson y a su tentativa de incluir esta “dimensión de la experiencia” en la teoría del conocimiento. En particular, concentraremos la atención sobre la metáfora, que representa la estructura constitutiva de lo sagrado.

La totalidad de la obra de Bateson se rige sobre la inquietud de identificar e indagar acerca de un objeto de estudio que pueda definirse como Epistemología, con “E” mayúscula. El autor se pregunta si puede existir este “campo del conocimiento” tan amplio y aglutinante o si, por el contrario, cuando se indaga sobre el conocimiento, se trata siempre de una cuestión relativa a “epistemologías locales y hasta personales [con la “e” minúscula], cada una de las cuales tan buena y correcta como cualquier otra” (Bateson y Bateson, 2013: 41).

Al privilegiar la visión de la epistemología como un campo abierto a la experiencia

relacional (el estudio de cómo “nosotros” sistemas vivos, y no solamente los hombres, “podemos conocer alguna cosa”)²⁴ sobre la definición más convencional “del estudio filosófico de cómo es posible el conocimiento” (Bateson y Bateson, 2013: 38), el autor marca una importante diferencia respecto de la tradición: busca ubicar el conocimiento en la relación entre los sistemas culturales y evolutivos, como un conjunto de fenómenos que tienen que ver con la biología, en la medida en que “se dan en la línea de encuentro y como una rama de la historia natural” (Bateson y Bateson, 2013: 38).

Dadas dichas características, la Epistemología con “E” mayúscula no debe confundirse con la epistemología general; si ésta, de hecho, se puede entender como una suerte de “superestructura” teórica, como orden general del conocimiento —al que debemos “renunciar” si queremos reconocer la validez de los conocimientos otros (De Sousa Santos, 2010)—, la Epistemología consiste, al contrario, en un territorio de conexión infraestructural del sistema cultural con el biológico. Esto porque, según Bateson, la relación entre naturaleza y cultura se da en un *continuum* en el que el mundo de las palabras y el de las ideas evoluciona siguiendo pautas formales (*patterns*) con el mundo de la biología y de la evolución.²⁵ En esta perspectiva, la evolución del conocimiento se da sobre la base de una unidad sistémica, en el que uno de estos sistemas es el individuo humano, otro es la sociedad donde el individuo vive, y otro, el más amplio, es el “contorno biológico natural” (Bateson, 1998: 460). Todos estos sistemas contienen las mismas características generales, según diversos

23 Recordamos las palabras de Geertz (2003: 89): “los símbolos sagrados tienen la función de sintetizar el *ethos* de un pueblo —el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético— y su cosmovisión, el cuadro que ese pueblo se forja de cómo son las cosas en la realidad, sus ideas más abarcativas acerca del orden. En la creencia y en las prácticas religiosas, el *ethos* de un grupo se convierte en algo intelectualmente razonable al mostrárselo como representante de un estilo de vida idealmente adaptado al estado de cosas descrito por la cosmovisión”.

24 Ver nota al pie número 6.

25 “El hombre que estudia la disposición de las hojas y ramas cuando crece una planta de flor puede observar una analogía formal entre las relaciones formales que se dan entre las ramas, las hojas y los pimpollos y las relaciones formales que existen entre diferentes clases gramaticales de palabras que integran una oración... En otras palabras, la misteriosa y polimórfica relación entre contexto y contenido predomina tanto en la anatomía como en la lingüística” (Bateson, 1998: 181).

grados de interconexión que definen la pauta que conecta.²⁶

Para Bateson, existen experiencias más sensibles a la pauta que conecta; dichas experiencias, que abarcan tanto la dimensión de la estética como la del juego y de lo sagrado, atienen al mundo de la lógica metafórica. ¿Cómo funciona dicha lógica?

El gobierno de la naturaleza, según la lógica causal, se basa en una serie de silogismos de los cuales el más importante, en la epistemología occidental, es el silogismo en *bárbara*. Éste se basa sobre la identificación de clases: todos los hombres son mortales/Sócrates es un hombre/Sócrates es mortal. Los silogismos de la metáfora son de naturaleza diferente; se ocupan de la ecuación entre predicados y no de clases y de sujetos de proposiciones, es decir, en lugar de clasificar, buscan interconexiones: la hierba perece/los hombres perecen/los hombres son hierba. Este esqueleto —silogismo a la Bateson, o de la hierba— se basa sobre la interrelación entre conexiones de varios niveles.²⁷ El resultado es una yuxtaposición de niveles (o tipos) lógicos²⁸ que produce una “simple” identificación de predicados: mortal-mortal, una cosa mortal es igual a otra cosa mortal.

Esta lógica *sui generis*, según Bateson, pertenece al orden de lo sagrado porque, en cuanto “sistemas de sistema”, está en la base de toda la evolución biológica, animal y humana: “cada una de estas vastas esferas está eslabonada dentro de sí misma por silogismos de la hierba, les guste o no les guste a los lógicos” (Bateson y Bateson, 2013: 46). Esto, para el autor, se debe a un hecho muy sencillo: fuera del lenguaje no hay clases nombradas. Por ende,

los silogismos de la hierba deben ser el modo dominante para comunicar la interconexión de las ideas en todas las esferas pre-verbales, pero abarcan también al mundo animal y a la esfera de lo sagrado. Emblemático es el ejemplo que el autor hace de los monos, según el cual ellos utilizan el lenguaje metafórico “éste es un juego” cuando necesitan lanzar una señal para comunicar que no quieren pelear de verdad, sino sólo jugar (Bateson, 1998). La misma estructura comunicativa subyace en el mundo de la espiritualidad: para los católicos “el pan *es* el cuerpo y el vino *es* la sangre”, así como para el jefe indígena mencionado anteriormente “cada cosa es sagrada”. Estas comunicaciones, a pesar de sus diferencias evidentes, trascienden los confines entre las especies porque pertenecen al mismo nivel de abstracción: la Epistemología con “E” mayúscula, como estructura que regula el equilibrio entre todos los sistemas vivos.

En este sentido, para Bateson, el tabú de la profanación significa la capacidad de reconocer el valor de la pauta conectiva que subyace a la Epistemología con “E” mayúscula y de respetarla. En esto consiste la “sabiduría sistémica” de las poblaciones indígenas que, como demuestran Toledo y Barrera-Bassols (2008), habitan los espacios con más biodiversidad del planeta, no por casualidad, sino por la capacidad de transmitir y de aplicar, de manera funcional, una memoria biocultural capaz de mantener el equilibrio sistémico, a pesar de las continuas amenazas a sus territorios (Rosa, 2019). En esta perspectiva, el significado y la función de los conocimientos tradicionales, basados en lo sagrado dependen de la integridad de su estructura comunicativa;

26 Desde una perspectiva análoga, Toledo (2003: 8) relaciona la espiritualidad de las comunidades tradicionales con la ecología, como un mecanismo de “reencantamiento del mundo: lo espiritual encuentra hoy en día su principal abrevadero en las culturas y los pueblos indios del mundo. Sus cosmovisiones, conocimientos y prácticas constituyen un reservorio de inspiración civilizadora, y sus movimientos, iniciativas y demandas aparecen cada vez más articuladas al movimiento ambiental, tanto que en muchos casos se hace difícil distinguirlos”. Ver también los apartados: “Espiritualidad, ecología, conocimiento” (pp. 63-67) y “Taoísmo, teoría de la resiliencia y sabiduría indígena” (pp. 109-117) en esta misma obra.

27 Ver nota al pie número 7.

28 Bateson retoma la teoría de los tipos lógicos de Whitehead y Russel (1926) en varias ocasiones, en particular en la teoría del *double bind*, para el estudio de la esquizofrenia.

es decir, se pueden comprender sólo y exclusivamente por medio de las modalidades de su comunicación. Es por ello que, al cambiar la estructura comunicativa, cambian también la función y el significado, en cuanto se profana la pauta conectiva que los mantiene unidos.

He aquí un primer elemento para comprender el concepto de *apertura* del conocimiento lógico-científico hacia la lógica metafórica que fundamenta lo sagrado como matriz epistemológica. La lógica de la metáfora significa algo “de por sí” que excluye la posibilidad de la traducción como principio explicativo, porque la integridad de su significado depende de cómo se expresa dicho significado. En esta perspectiva, *apertura* implica renunciar a la posibilidad de “volcar lo metafórico” (Bateson y Bateson, 2013: 48) en el mundo del como sí; porque la traducción desarticularía la estructura comunicativa de la metáfora, e impediría comprender su significado auténtico.

Esto significa, por ejemplo, que la aproximación científica a los métodos de curación tradicional de las poblaciones indígenas no puede eludir la dimensión ritual, o considerarla solamente como un “oropel folclórico”, porque dicho ritual es parte de la estructura comunicativa que hace posible el proceso de sanación mismo;²⁹ y su éxito depende de la integridad de su comunicabilidad.³⁰

Lo mencionado implica algo muy importante para el conocimiento lógico-científico: éste, en cuanto “modo de la percepción —[que] no puede reclamar ser otra cosa— está [limitado], al igual que todos los demás métodos de percepción, por su capacidad para recoger los signos exteriores y visibles de la verdad, sea lo que fuere esto último” (Bateson, 2011: 40). En esta perspectiva, los conocimientos

tradicionales, observados desde el *punto cero*, representan un *doxa* para la lógica racional, es decir, un obstáculo epistemológico (Castro-Gómez, 2007). Para la epistemología ecológica, sin embargo, dicho obstáculo no es un límite insuperable, sino que es fecundo de cambios paradigmáticos. Si consideramos que el ritual de sanación representa otro nivel de abstracción, y no un simple “oropel”, ello induce a un cambio de perspectiva: el saber tradicional no es primitivo respecto al conocimiento lógico-científico, sino que éste no está dotado de los instrumentos necesarios para comprenderlo (Rosa, 2018). En esta perspectiva, la cosmovisión de las comunidades tradicionales, basada en una visión animista y espiritual del mundo, es primitiva sólo en una visión progresista e histórica, porque para ellas, lo sagrado existe con, y no en contra, de lo secular. Ambas dimensiones coexisten al interior de la esfera productiva, cognoscitiva y social. Es por esto que, escribe Valleriani (2009: 33), “la modernidad de los países no occidentales no puede ser considerada como una *transición* al modelo europeo, porque implicaría perpetrar aquel problema de traducción que interpreta la incommensurabilidad como diferencia”.

En esta perspectiva, entonces, *apertura* significa, ante todo, “desprendimiento” (Mignolo, 2007) del paradigma que impone la lógica racional y científica como único instrumento de indagación para la búsqueda de la verdad. Dicho desprendimiento requiere de un giro epistémico (Rosa, 2019), que consiste en transitar desde la lógica excluyente del *àut àut* —que rechaza lo que por la naturaleza de su propio lenguaje no puede explicar—, a la lógica incluyente del *et et*, donde incluir no se da bajo la égida del conocimiento lógico-científico, sino en la circunstancia de aceptar y

²⁹ Para profundizar ver, por ejemplo, Díaz Mujica *et al.*, 2004.

³⁰ Paradigmáticas, las siguientes palabras de Bateson: “Los católicos decían que el pan es el cuerpo de Cristo y que el vino es su sangre y los protestantes preferían decir que el pan representa el cuerpo y el vino representa la sangre... Para una parte de la mente no existe una distinción entre las dos proposiciones. ‘Representa’ y ‘es’ son lo mismo. Pero la parte lógica... no puede aceptarlo. La parte del cerebro... dispuesta a aceptar la afirmación de que ‘el pan es el cuerpo...’ es la parte de la mente que pertenece a la iglesia... lo que el protestantismo hizo es excluir de la iglesia esa misma parte de la mente que pertenece a la iglesia en favor de... un apasionado deseo de que todo debe tener sentido lógico” (Bateson, 2006: 379-380).

mantener las condiciones de integridad de los otros sistemas gnoseológicos. Con relación a esto, Bateson nos recuerda que si entre el mito del árbol y la botánica existe una diferencia lógica que hace imposible su coexistencia — porque la ciencia botánica descalifica el mito como un conocimiento inferior (primitivo)—, en la perspectiva eco-lógica dicha coexistencia no sólo no es contradictoria, sino que es incentivada, porque conduce a una más rica y compleja comprensión del árbol. Es decir, la cuestión depende del nivel de complejidad que estamos considerando para observar la realidad (Nicolescu, 2002) o, como diría Bateson, del nivel de abstracción —tipo lógico—.

Consecuentemente, si *apertura* significa renuncia a las tentativas de traducción de la metáfora, implica al mismo tiempo una suspensión, en el sentido de una *epojé* fenomenológica, del “propósito consciente” y del materialismo lógico y utilitarista que imposibilita comprender el significado y la función de la experiencia metafórica sobre la cual se estructura lo sagrado.

Es importante aclarar que renuncia y suspensión no significan resignación a la in-comunicabilidad, sino toma de conciencia, por parte del sistema de conocimiento lógico-científico, de que para comprender las epistemologías indígenas es necesario reflexionar sobre cómo abordar al nivel de abstracción que constituye lo sagrado sin romper su equilibrio. A este propósito, cuando Bateson afirma que deberíamos “enseñar a los niños que no se reza para obtener cortaplumas”, pretende criticar justo la postura utilitarista del “occidental típico” ante lo sagrado. El autor sostiene que “[lo sagrado] no consiste en reconocer pequeñas partículas de milagros, sino es un vasto conjunto de organización que tiene características mentales inmanentes” (Bateson y Bateson, 2013: 183). La diferencia consiste en la capacidad de reconocer dichos sistemas de agregados según los códigos de comunicabilidad que los hacen posibles, lo cual depende de los propósitos que se atribuyen a lo sagrado.

Por ejemplo, si observamos a un cazador que realiza una imitación ritual de un animal, podemos pensar dos cosas: que dicho ritual es dirigido a que el animal caiga en su red, o que tiene el propósito de mejorar su empatía y comprensión de la bestia. En el primer caso, el rito será visto como un acto que se dirige a obtener algo de forma utilitarista, mientras que, en el segundo, representa una experiencia metafórica orientada a establecer un contacto con el animal y, por ello, próxima a lo sagrado (Bateson y Bateson, 2013). En otras palabras, esto significa que acercarse a lo sagrado por medio de una lógica finalista desnaturaliza su estructura constitutiva, porque proyecta los propósitos más allá de sus posibilidades comunicativas y semánticas, conduciendo a la esperanza del milagro; es decir, a aquellos “sueños e imaginaciones mediante los cuales los materialistas esperan escapar de su materialismo” (Bateson y Bateson, 2013: 74). Por este motivo, hay circunstancias por las que “algo no debe comunicarse” (Bateson y Bateson, 2013: 108), porque dicha comunicación representaría, siempre y solamente, una comunicación de la comunicación; es decir, una comunicación sobre algo que ya comunica de por sí sin necesidad de ser ulteriormente comunicado.

A modo de conclusión de este apartado, sostenemos que el diálogo empieza en el momento en que el conocimiento lógico-científico reconoce, con metódica humildad, la necesidad de renunciar a la traducción y de suspender el “propósito consciente”, para comprender la estructura de las razones que quedan más allá de sus límites. Sin esta toma de conciencia no hay posibilidad de diálogo, porque la autonomía universalista del conocimiento lógico-científico domina, hasta aniquilar (como ha hecho en los últimos cuatro siglos), la autonomía local de los saberes tradicionales. Dicho en otras palabras, para los fines del diálogo intercultural e interepistemológico, limitar la autonomía del conocimiento lógico-científico es una *conditio*

sine qua non para reconocer la legitimidad, la validez y la autonomía de los conocimientos tradicionales, y para atribuirles el estatuto de interlocutor paritario. En este sentido, consideramos necesario poner en tela de juicio la dimensión ontológica y epistemológica del conocimiento lógico-científico porque, para los fines del diálogo, deben modificarse necesariamente. Para esto —y dado que, para Bateson, los correctivos de las falacias epistemológicas son de naturaleza estética y mística (De Biasi, 1992)—, es necesario transitar desde la perspectiva explicativa que caracteriza la racionalidad científica, a la perspectiva interpretativa del lenguaje metafórico; más sensible a la dimensión relacional que constituye la estructura comunicativa de las epistemologías tradicionales. No hacerlo significaría perpetuar una jerarquía de valores basada en la eficiencia y la eficacia, en la primacía del finalismo y del utilitarismo, que obligaría a sentenciar definitivamente la inferioridad de los conocimientos tradicionales.

Parece pertinente, a este propósito, terminar con una anécdota de Bateson sobre Sol Tax, antropólogo estadounidense que a mediados del siglo pasado trabajó con nativos estadounidenses. Para ayudar a una comunidad indígena que vivía en las afueras de la ciudad de Iowa a mantener el culto del peyote, Tax propuso grabar el rito con una cámara. El fin era demostrar al gobierno que se trataba de una práctica religiosa y, en cuanto tal, un derecho a la libertad de culto. La respuesta de la comunidad sorprendió al antropólogo: las autoridades religiosas decidieron rechazar la propuesta, porque para ellos “era insensato salvar la integridad de un rito [y de] una religión, cuya única validez es el cultivo de la integridad. Los indios rehusaron salvar su religión en tales términos” (Bateson y Bateson, 2013: 104). A este propósito, Bateson se pregunta: ¿qué es un rito para que una cámara pueda invalidarlo? Ésta es la clase de pregunta que deberíamos de plantearnos todas las veces que nos acercamos a los saberes

tradicionales en una perspectiva intercultural y epistemológica: ¿qué es el saber tradicional para que la lógica de la racionalidad científica pueda invalidarlo?

CONSIDERACIONES FINALES: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Pensar y planear el diálogo intercultural en los contextos educativos es una actividad que precisa de reflexión curricular y didáctica con la epistemológica.

Durante la estancia de investigación en la tribu yaqui que mencionamos anteriormente, uno de los estudiantes entrevistados preguntaba: ¿cómo puedo creer racionalmente que los encantos se dan en la gruta de la montaña en contacto con el Chivato? Y... las narraciones de mi abuelo, ¿son verdad o producto de su fantasía?

En estas palabras podemos leer la inquietud de quien percibe que la convivencia entre sistemas de conocimiento es algo problemático; que no se puede encontrar una solución satisfactoria a la tentativa de explicar racionalmente aquellas experiencias de la realidad que requieren de códigos diferentes al racionalismo de la lógica científica.

En lo que respecta a las instituciones educativas, ¿cómo enfrentan dichos problemas? ¿Cómo enfrentan la necesidad de hacer coexistir no solamente saberes y métodos de enseñanza, sino *forma mentis* que, en algunos casos, resultan ser incluso antitéticas?

La cuestión no es secundaria, al contrario, es de primordial importancia en la reflexión intercultural porque, como demuestra Bateson, así como los teóricos del interculturalismo crítico (aunque desde perspectivas distintas), la aplicación y la extensión arbitraria de la lógica occidental a todos los campos de la experiencia y del saber, así como a todas las culturas, esconde una amenaza epistemicida (De Sousa Santos, 2010); es decir, de destrucción de sistemas de comunicación, epistemologías, culturas y, desde luego, mundos.

La obra de Bateson nos ofrece una clave interpretativa útil para aproximarnos a dichos problemas, a partir de una propuesta central: tomar conciencia de los límites y de las falacias epistemológicas del sistema de conocimiento occidental, para orientarlo hacia una transformación sistémica de su estructura. Se trata de una transformación que pretende dirigir el pensamiento a buscar métodos e instrumentos para leer y comprender adecuadamente lo que resulta ser ajeno al lenguaje de la lógica lineal de la ciencia, y que conforma la realidad como un sistema complejo. En esta perspectiva, la matriz relacional, ecosistémica y sagrada que conforma los saberes tradicionales, requiere encontrar una postura epistemológica adecuada para comprender la estructura que la conforma. En nuestra perspectiva pedagógica, esto consiste en un ejercicio que toma dos rutas paralelas y yuxtapuestas: por un lado, incluir la etnografía como método de investigación (Rosa, 2018) para entender cómo se conforman los conocimientos otros a partir de lo *emic*, es decir, de la experiencia que toma vida en el interior de las culturas tradicionales; y, por el otro, ejercer un control y una revisión metódica y rigurosa del punto de vista y de la epistemología de observación.

En este ensayo concentramos la atención en algunos aspectos centrales de esta segunda tarea; aspectos que sintetizamos en seguida, a manera de una propuesta pedagógica para pensar y diseñar el diálogo intercultural e inter-epistemológico entre el sistema de

conocimiento lógico científico y los saberes tradicionales.

Nuestra propuesta consiste en:

- Aproximarse a los saberes tradicionales de las culturas indígenas no solamente concentrándose sobre los aspectos pragmáticos (como es común en las propuestas pedagógicas interculturales), sino enfocándose sobre lo sagrado como estructura y como epistemología ecológica; es decir, como una forma de pensamiento y de racionalidad que se estructura en una relación de reciprocidad inviolable con el medio ambiente.
- Esto implica relativizar los principios y los propósitos del sistema de conocimiento occidental; el concepto de mente y de unidad evolutiva como entidades separadas del contexto, y de la autonomía de la razón occidental.
- Considerar la *apertura* como alternativa a las propuestas interculturales que implican incluir —o hibridar— los conocimientos otros en la perspectiva hegemónica de la cultura occidental.
- Aproximarse a lo sagrado como estructura cognoscitiva metafórica al renunciar a la posibilidad de traducción de los conocimientos tradicionales bajo la lógica racional científica, y al “suspender” su juicio con el fin de adoptar la perspectiva interpretativa en lugar de la explicativa.

REFERENCIAS

- ÁVILA Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias Hernández y Agustín Ávila Romero (2016), “Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 759-783.
- BATESON, Gregory (1998), *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- BATESON, Gregory (2006), *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- BATESON, Gregory (2011), *Espíritu y naturaleza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BATESON, Gregory y Catherine Bateson (2013), *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- BRUNO, Giordano (2008), *De vinculis in genere*, México, Pax México.

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007), “Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp. 79-92.
- DE BIASI, Rocco (1992), “Il fine non perseguibile. Su Bateson e la ‘non-comunicazione’”, *Aut Aut*, núm. 251, septiembre-octubre, pp. 33-47.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2010), *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO-Prometeo Libros.
- DÍAZ Mujica, Alejandro, M. Victoria Pérez Villalobos, Claudio González Parra y Jeanne W. Simon (2004), “Conceptos de enfermedad y sanación en la cosmovisión mapuche e impacto de la cultura occidental”, *Ciencia y Enfermería*, vol. 1, núm. 10, pp. 9-16.
- FREIRE, Paulo (1994), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GALIMBERTI, Umberto (2015), *Cristianesimo. La religione dal cielo vuoto*, Milán, Feltrinelli.
- GEERTZ, Clifford (2003), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GRAMIGNA, Anita y Carlo Rosa (2016), *Il Mondo degli incanti. Un’indagine di campo presso la Tribù Yaqui del Sonora*, Roma, Aracne.
- GRAMIGNA, Anita y Carlo Rosa (2017), “El magisterio del Arcangelo. Educación e sincretismo religioso presso la población indígena Otomí”, *Formazione & Insegnamento*, vol. 15, núm. 3, pp. 391-407.
- GROSFOGUEL, Ramón (2007), “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp. 63-78.
- LANSING Sthepen, J. (1987), “Balinese ‘Water temples’ and the Management of Irrigation”, *American Anthropologist New Series*, vol. 89, núm. 2, pp. 326-341.
- LERMA Rodríguez, Enriqueta (2014), *El nido heredado. Estudio etnográfico sobre cosmovisión, espacio y ciclo cultural de la tribu yaqui*, México, Instituto Politécnico Nacional.
- LIPSET, David (1980), *Bateson: The legacy of a scientist*, Boston, Beacon Press.
- MANGHI, Sergio (2004), “Nella casa di vetro. Ecologia delle relazioni e responsabilità del dubbio”, *La Società degli Individui*, vol. 2, núm. 20, pp. 1-12.
- MEDINA, Javier (2006), “La convergencia del nuevo paradigma científico y la sabiduría indígena”, en Freddy Delgado B. y César Escobar V. (eds.), *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*, La Paz, Plural Editoriales, pp. 101-120.
- MIGNOLO, Walter D. (2007), “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp. 25-46.
- MORIN, Edgar (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- NICOLESCU, Basarab (2002), *Manifiesto of Transdisciplinarity*, Albany, State University of Nueva York.
- PAGANO, Riccardo (1999), *L’implicito pedagogico in Gadamer*, Brescia, La Scuola.
- PARKER Gumicio, Cristián (2006), “La religión y el despertar de los pueblos indígenas en América Latina”, *Alteridades*, vol. 16, núm. 32, pp. 81-90.
- PÉREZ-RUIZ, Maya Lorena (2016), “La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora”, *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 15-29.
- PÉREZ-Taylor, Rafael (2002), *Entre la tradición y la modernidad: antropología de la memoria colectiva*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- ROSA, Carlo (2017), “Economia della conoscenza e saperi ancestrali. Lavoro rituale e formazione nella Tribù Yaqui”, en Giorgio Poletti (coord.), *Il patrimonio dell’Intercultura tra metodi e strumenti. Il dialogo tra Globale e Locale*, Ferrara, Voltalacarta, pp. 45-63.
- ROSA, Carlo (2018), “Etnopedagogia nei contesti antropologicamente densi di diversità epistémica”, en Manuele Di Conti (coord.), *Principi e metodologie della ricerca qualitativa in pedagogia*, Ferrara, Voltalacarta, pp. 105-124.
- ROSA, Carlo (2019), “Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario”, *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 931-941.
- SARTORELLO, Stefano (2009), “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-90.
- TOLEDO, Víctor M. (2003), *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*, Puebla, PNUMA/UNESCO/Universidad Iberoamericana.
- TOLEDO, Víctor M. y Narciso Barrera Bassols (2008), *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías indígenas*, Barcelona, Icaria Editorial.
- TUBINO, Fidel (2009), “El interculturalismo”, México, Universidad Pedagógica Nacional (mimeo).

- VALLERIANI, Antonio (2009), *Al di là dell'occidente. La svolta neobarocca dell'educazione*, Milán, Edizioni Unicopli.
- VILLORO, Luis (1982), *Creer, saber y conocer*, México, Siglo XXI.
- WALSH, Catherine (2005), "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", *Signos y Pensamientos*, vol. 24, núm. 26, pp. 39-50.
- WALSH, Catherine (2009), "Interculturalidad crítica y educación intercultural", ampliación de la ponencia presentada en el seminario "Interculturalidad y educación intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo.
- WHITEHEAD, Alfred N. y Bertrand Russell (1926), *"Principia Mathematica"*, Nueva York, Anchor Books.

La didáctica de la literatura

Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante

FELIPE MUNITA* | ANA MARÍA MARGALLO**

Este artículo presenta una panorámica de la didáctica de la literatura que comprende un resumen de su configuración como área disciplinar y un estudio exploratorio sobre sus tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. Primero se presentan los orígenes de la disciplina, el debate epistemológico y algunos factores del contexto social que han resultado determinantes en su implantación en estos países. La segunda parte presenta las principales aportaciones que han surgido en las investigaciones en didáctica de la literatura en los últimos años en el ámbito hispanohablante. Para ello, se identifican tendencias de investigación organizadas en tres ámbitos: el corpus literario, el lector escolar y las prácticas didácticas. El panorama resultante ofrece diversas vías para fundamentar intervenciones didácticas orientadas a mejorar la formación literaria en contexto escolar.

This article provides an overview of literature didactics that consists of a summary of its configuration as a discipline, and an exploratory study of its research trends in the Spanish-speaking world. It begins with a presentation of the discipline's origins, the epistemological debate, and some social context factors that have had a determining impact on its implementation in these countries. The second part presents the main contributions that have emerged in recent years from literature didactics research in the Spanish-speaking sphere. To that end, the article identifies research trends in three realms: the literary body of work, the reader scholar, and teaching practices. The resulting outlook offers diverse paths on which to base didactic interventions directed at improving literary development in the school setting.

Palabras clave

Didáctica de la literatura
Investigación educativa
Investigación en lectura
Lectura
Hábitos lectores

Keywords

Literature didactics
Educational research
Reading research
Reading
Reading habits

Recepción: 1 de mayo de 2018 | Aceptación: 18 de diciembre de 2018

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>

* Profesor visitante en la Universitat Autònoma de Barcelona e investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED) de la Universidad Católica de Temuco. Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Publicación reciente: (2017), "La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo", *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 2, pp. 379-392. CE: felipe.munita@uab.cat

** Profesora agregada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Publicación reciente: (2016, en coautoría con C. Aliagas), "Digital Storytelling, Book Trailers and Literacy Competence in Initial Teacher Education", en M. Stochetti (ed.), *Storytelling and Education in the Digital Age. Experiences and Criticisms*, Berna, PL Academic Research, pp. 98-107. CE: anamaria.margallo@uab.cat

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la literatura, como el resto de las didácticas específicas, es una disciplina relativamente reciente que ha tenido una implantación desigual en los países de nuestro entorno; de ahí el interés de la recapitulación que propone este artículo, tanto sobre la constitución de la disciplina como sobre las líneas de investigación que han marcado su evolución en los países del ámbito hispanohablante.

La construcción de un panorama general sobre la didáctica de la literatura y sus líneas de investigación en este ámbito debe sortear una serie de dificultades que podríamos agrupar, al menos, en dos puntos: una institucionalidad débil y un campo científico fuertemente disgregado. Por institucionalidad débil entendemos la escasa presencia de espacios institucionales y académicos para el desarrollo de la investigación universitaria sobre enseñanza de la literatura; las excepciones son España, país que desde 1994 cuenta con departamentos universitarios de didáctica de la lengua y la literatura, y con una Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura que los agrupa; y Argentina, en menor medida. En el resto de los países hispanohablantes esta institucionalidad no existe, o está en vías de construcción.

La disgregación del campo está asociada al punto anterior: al no haber un espacio institucional consolidado, es muy difícil articular las diversas experiencias de investigación e intervención educativa que se dan en un territorio geográfico tan vasto como el que cubren los países de habla hispana. Si bien en algunos de ellos (como España y Argentina) se afianzan congresos y seminarios nacionales orientados a dar a conocer los trabajos y a vincularlos entre

sí,¹ estas experiencias aún no se han generalizado ni se han consolidado como un espacio de diálogo académico internacional que asegure un conocimiento compartido a partir de las experiencias desarrolladas en distintas latitudes.

Dado el complejo panorama anterior, estas páginas esbozan un mapa que atiende a dos dimensiones: la delimitación disciplinar de la didáctica de la literatura, y los ámbitos de investigación y experimentación que han resultado relevantes en el ámbito hispanohablante. Para desarrollar la primera, se resumen los orígenes de la disciplina y se presentan los factores que han incidido en su configuración en el ámbito hispanohablante. En este último punto destaca la articulación epistemológica en torno al modelo de educación literaria y la relación con ciertos factores del contexto social que han resultado determinantes en la configuración de la disciplina en España y Latinoamérica.

Una vez presentada la progresiva consolidación disciplinar de la didáctica de la literatura, se realiza una aproximación al conocimiento que la investigación en este campo ha construido en sus primeros lustros de existencia. Este ejercicio, observable ya en otros contextos como el francófono (Daunay, 2007) o el anglosajón² (Galda y Beach, 2001), constituye el objetivo de la segunda parte del presente artículo, que busca ofrecer un balance de la investigación realizada en este campo en el contexto hispanohablante. La disgregación del campo científico en los países de habla hispana hace que esta sistematización de las líneas de investigación emergentes no pueda aspirar a la exhaustividad. Por ello, el mapa construido en torno a los ámbitos de investigación y experimentación desarrollados en el ámbito hispanohablante desde el año

1 Ejemplos de ello son el "Congreso nacional de didáctica de la lengua y la literatura", en Argentina, y el Seminario "El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua", en España.

2 A diferencia del contexto francófono, donde la didáctica de la literatura aparece como un campo de investigación muy definido, en el ámbito anglosajón esta definición en tanto campo científico es mucho menor. Esto se debe a que la tradición anglófono ha estado más centrada en la línea de estudio sobre respuestas lectoras que en la de enseñanza de la literatura. En efecto, el artículo citado de Galda y Beach (2001), aun cuando ofrece valiosa información sobre el campo de la enseñanza de la literatura (de ahí su inclusión en estas líneas), se plantea inicialmente como una revisión de la investigación en el ámbito de las respuestas lectoras.

2000 hasta 2016, constituye una primera aproximación realizada a partir de la revisión de estudios teóricos y empíricos publicados en revistas, libros y publicaciones electrónicas de referencia en el campo.

DELIMITACIÓN DISCIPLINAR DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

La didáctica de la literatura, como tantas otras disciplinas de las ciencias sociales que se han constituido como ámbito disciplinar durante los últimos 50 años, se encuentra en esa fase inicial en la que todavía debe defender su legitimidad (Reuter, 2014). Por ello, y dadas las reducidas dimensiones de este espacio, se ha considerado pertinente abordar la presentación de la disciplina con un resumen de sus orígenes, ligado al resto de las didácticas específicas, para seleccionar a continuación dos factores determinantes en su implantación en los países de habla hispana: por una parte, el debate epistemológico que jugó un papel esencial en la toma de conciencia de la necesidad de renovar la enseñanza de la literatura; y, por otro, la atribución de funciones sociales a la lectura literaria, que ha marcado la forma de aproximarse a la disciplina en los países de habla hispana.

Surgimiento de la didáctica de la literatura en el contexto de la investigación educativa

Uno de los movimientos de mayor interés en la investigación educativa del último cuarto del siglo XX se dio con la configuración de las didácticas como disciplinas científicas, esto es, entendidas no sólo como un espacio de actuación, sino también como un campo de investigación cuyo objeto es construir un cuerpo de conocimientos que ayude a profundizar la comprensión de la acción pedagógica y, de

ese modo, avanzar hacia modelos educativos más afinados y fundamentados.

Tal como señalaran Bronckart y Schneuwly (1996), el nacimiento de las disciplinas didácticas estuvo fuertemente marcado por un proceso progresivo de desaparición de la “transparencia de contenidos” que se produjo en los años sesenta y setenta en áreas como la matemática nueva o la lingüística estructural. Así, nociones clave como la de “sistema didáctico”, centrada en la interacción entre alumnos, profesor y contenidos, o “transposición didáctica”, que alude a los ajustes y modificaciones de los contenidos de referencia al transformarse en contenido escolar (Dolz *et al.*, 2009), pasaron a constituir un saber compartido para los didactas de diversas áreas disciplinares que intentaban especificar y problematizar su objeto de estudio.³

Más de 30 años después, el vasto corpus de investigación acumulado nos permite contar con un conjunto de saberes teóricos cada vez más amplio y coherente sobre su objeto de estudio. Por ejemplo, nos da la posibilidad de consensuar una definición de las didácticas, entendidas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (Reuter, 2007: 69). Es decir, su especificidad radica precisamente en su interés por la relación entre contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se desmarca de otras disciplinas pedagógicas que estudian uno u otro de estos componentes, pero no la interacción entre ambos.

Por otra parte, cabe agregar que la concepción misma de la didáctica como proyecto científico remite, como nos lo recuerdan Bronckart y Schneuwly (1996), a un proyecto social al cual se intenta aportar explotando al máximo posible las capacidades psicológicas y las

³ A su vez, la formación del campo científico de las didácticas engarzaba con las preocupaciones de la sociología de la educación de los setenta y ochenta, particularmente con su constato acerca de la necesidad de estudiar el “principio de recontextualización” (Bernstein, 1990) a través del cual el discurso pedagógico mediatiza y transforma el discurso de las disciplinas de referencia con el propósito de construir objetos de conocimiento y apropiación escolar.

habilidades sociales de los futuros ciudadanos. Lo anterior conecta con una cierta dimensión política de la didáctica como disciplina crítica y emancipadora (Sánchez Corral, 2003), cuya identidad rebasaría el mero espacio de los contenidos académicos para situarse en relación con amplios procesos sociales de circulación y apropiación del conocimiento (Bombini, 2001a) que pueden favorecer la autonomía del sujeto frente a los discursos hegemónicos.

En ese nuevo contexto científico, durante las últimas dos décadas del siglo XX se desarrolló una didáctica específica de la lengua y la literatura que, si bien comparte el interés común por el sistema didáctico como objeto central de estudio, se diferencia de las didácticas de las ciencias a la hora de delimitar sus contenidos de enseñanza (Munita, 2017). Esto, debido a que dichos contenidos no remiten únicamente a los saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, fundamentalmente), sino también a las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura (Camps, 2000). Como bien lo explican Bronckart y Schnewly (1996: 71):

...en materia de enseñanza de lenguas, particularmente de enseñanza de la lengua materna, los objetivos tienen relación con prácticas (orales o escritas) y con actitudes (normas), al menos tanto como con un saber propiamente dicho. En este terreno, la definición del contenido a enseñar opera, pues, a la vez a solicitud de los corpus científicos y a solicitud de las prácticas sociales de referencia.

La complejidad de la interacción entre saberes científicos y prácticas sociales constituiría, entonces, una especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura, disciplina que debe enfrentar el desafío de conjugar la adquisición de los saberes sabios con la apropiación de los “quehaceres del lector” (Lerner, 2001); esto último entendido como un complejo entramado de contenidos que incluye un saber hacer,

unos valores y actitudes, así como unas formas de relación con y hacia la cultura escrita, entre otros aspectos. Importante desafío, toda vez que la entrada de las prácticas letradas en la escuela supone una cierta modificación de las formas y propósitos que éstas suelen adoptar en el contexto social; estos ajustes se realizarían con el objeto de servir no sólo a unos propósitos sociales, sino también a unos fines didácticos (Lerner, 2001).

Ahora bien, si la didáctica de la lengua es, como hemos visto, un campo científico reciente, la didáctica de la literatura lo es todavía más (Richard, 2006); el propio proceso de búsqueda de identidad de esta última ha pasado por la problematización de su relación —más o menos autónoma— con aquélla (Daunay, 2007). Así, si en los años noventa se hablaba de la necesidad de articular procesos de definición sobre la especificidad de una didáctica de la literatura (Reuter, 1995), actualmente se asume su entidad en tanto campo específico al interior de la didáctica de la lengua (Dufays, 2007), con su propio conjunto de saberes teóricos, preguntas de investigación, actores y redes de estudio.

Articulación epistemológica de la disciplina en torno al modelo de educación literaria

La configuración de la didáctica de la literatura como un ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo va muy ligada a la defensa de un nuevo paradigma de educación literaria. Pueden señalarse dos líneas que a menudo se entrecruzan en la reflexión epistemológica sobre la disciplina: por una parte, los estudios que han apuntalado teóricamente el nuevo modelo de educación literaria y que han establecido sus puntos de conexión con la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad (Lluch, 1998; Sánchez Corral, 2003; Mendoza, 2004; Cruz Calvo, 2010). Por otra parte, los que, tanto en el ámbito español (Colomer, 1996), como en el

argentino (Bombini, 2001b), han dado cuenta de los cambios en el contexto escolar y en las disciplinas de referencia que han impulsado el paso de la enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a la educación literaria, que aspira a formar buenos lectores literarios.

Estas dos líneas de reflexión epistemológica confluyen en la definición de un paradigma de educación literaria que se construye a partir de la crítica al modelo historicista y al que se basa en el comentario de textos como fin en sí mismo. Otorga, en cambio, un papel fundamental al lector y a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2007), entendida como el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004: 71) y como la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010: 29).

Una de las aportaciones más notables en este sentido ha sido la definición de las líneas de progreso de la competencia literaria (Colomer, 2005) que favorecen el avance de la capacidad interpretativa de las obras por parte del alumno lector. Desde esta propuesta, el camino para convertirse en buen lector literario pasaría por avanzar en las siguientes capacidades: relacionar las lecturas con la propia experiencia, dominar habilidades de lectura complejas, utilizar las convenciones literarias para dar sentido a lo leído, apreciar lecturas diversas, disfrutar de formas de lectura variadas, y ser capaces de relacionar la lectura con su contexto cuando esta conexión sea relevante para interpretar las obras.

No obstante, esta formulación de objetivos comunes para la educación literaria en todos los niveles educativos ha tenido una repercusión desigual en el currículo escolar. Así lo muestra el análisis exhaustivo y contrastado de los currículos de enseñanza de la literatura en educación primaria pertenecientes al ámbito anglosajón, francófono e hispánico (Fittipaldi y Colomer, 2014). En el

ámbito hispanohablante, la penetración de los objetivos de formación de lectores desde una perspectiva competencial tropieza con la indefinición característica de los documentos oficiales, tal como muestra un estudio elaborado a partir de informes de especialistas de varios países sobre la situación de la enseñanza literaria (Durán y Manresa, 2009): aunque los documentos oficiales de países como Argentina, México y España han incorporado en sus objetivos generales la necesidad de formar lectores con hábitos de lectura consolidados y capacidad crítica para entender los textos literarios, no concretan con claridad las vías que facilitan el desarrollo de la competencia literaria.

Paralelamente, la necesidad de traducir la nueva perspectiva de educación literaria en modelos didácticos encontró en el trabajo por proyectos su mejor y más natural línea de desarrollo. Especialmente relevante ha sido la propuesta de secuencias didácticas en forma de proyectos, una metodología definida por Camps (1994) para el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, que propone la creación de determinados productos asociados a una situación comunicativa, y cuya elaboración precisa el aprendizaje de conocimientos literarios específicos. A su vez, la misma articulación entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos de las prácticas de lectura y escritura puede encontrarse en propuestas latinoamericanas de proyectos de lengua y literatura como las de Inostroza (1997), Lerner (2001) o Rincón (2012).

En la actualidad, estas orientaciones han llevado a la producción y circulación de diversas propuestas de secuencias didácticas que, surgidas desde la experimentación en las aulas, colaboran en los procesos de formación de lectores, en general, y del lector literario, en particular. Son propuestas que van desde proyectos para favorecer el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Kaufman, 2009), hasta secuencias que apuntan a repensar los procesos —tradicionalmente de orientación

formalista o historicista— que caracterizan la educación literaria en la etapa secundaria (Zayas, 2011).

El contexto social de promoción de la lectura como factor determinante en la evolución de la disciplina en el ámbito hispanohablante

En los últimos 15 o 20 años, un ámbito que ha cobrado especial relevancia como campo de actuación social es la promoción de la lectura, enarbolada en las nuevas sociedades democráticas hispanoamericanas como una herramienta fundamental de participación ciudadana y de lucha contra los mecanismos de exclusión que tan frecuentemente lastran a los países del entorno hispanohablante. De ahí que los esfuerzos se enfocaran no sólo en la alfabetización de la población, sino progresivamente en “la formación de lectores críticos, autónomos y con capacidad de hacer diversos usos de la cultura escrita a favor de sí mismos y de los demás” (Robledo, 2010: 15). El interés común que manifestaron diversos gobiernos al respecto derivó en la creación, en 2004, de un Plan Iberoamericano de Lectura, ILÍMITA, cuyo objetivo principal era lograr que el fomento de la lectura y la escritura fuese objeto de políticas públicas en la región (ILÍMITA, 2004).

Quizás el resultado global más visible de estos esfuerzos sea la rápida concreción de planes nacionales de lectura. Así, en un periodo de tiempo muy breve (2003 a 2009) comenzaron los procesos de diseño e implementación de planes nacionales en prácticamente todos los países del contexto iberoamericano, tal como lo muestra el proyecto RedPlanes del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).⁴ En el ámbito escolar, por su parte, uno de los efectos más importantes del auge del discurso social sobre el acceso de toda la población a la lectura ha sido la puesta en marcha de programas de creación y fortalecimiento de bibliotecas

(escolares y de aula), entendidas como espacios de circulación de informaciones y textos diversos, que responden a necesidades de información y ocio igualmente diversas (Bonilla *et al.*, 2008).

Sin embargo, este contexto tan propicio para el desarrollo de la lectura ha tenido, paradójicamente, ciertos efectos nocivos para la didáctica de la literatura, pues todo este movimiento social iba asociado a la idea de la “desescolarización” de la lectura, que privilegiaba el placer del acercamiento lúdico y libre a los textos por sobre la lectura obligatoria guiada. Lo anterior derivó en una auténtica “pedagogía del placer” (Bombini, 2001b) muy influenciada por los postulados de Pennac y sus derechos del lector, y presentada como una forma de “animación a la lectura” que respondería mejor al objetivo social de formar hábitos lectores durante la etapa escolar. No obstante, al basar la lectura literaria en el contacto libre con los textos, la intervención docente pasó a considerarse un obstáculo en la relación placentera del niño con el libro, lo que trajo consigo una manera liviana de leer los textos literarios (Bajour, 2009) que vivió su auge en los años noventa y se extendió hasta la primera década de este siglo.

El debate originado a partir de estas experiencias de “animación” discurría, entonces, sobre la pregunta acerca de si la lectura literaria es enseñable o si únicamente opera por “contagio”. Evidentemente, la adhesión a la idea del contagio implicaba un lugar secundario (o inexistente) para las actividades específicas de aprendizaje de la lectura literaria (Munita, 2017). Es claro, también, que la expansión de la idea del contagio supuso cierto retraso en la consolidación de una educación literaria entendida como proceso de aprendizaje, mediado por el docente y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que permita a los alumnos leer obras progresivamente más complejas.

⁴ Ver <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/pnlb.html#1> (consulta: 27 de agosto de 2018).

Nos parece que esa discusión se cierra, finalmente, con las palabras de Teresa Colomer cuando señala: “es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo” (2001: 14). Con esto, Colomer centraba el interés de la didáctica de la literatura en los instrumentos que permiten el avance de la competencia interpretativa, así como en las propuestas didácticas que favorecen la experimentación de la comunicación literaria.

ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

Una vez asentado el paradigma en torno al que se articula la didáctica de la literatura, empezaron a surgir diferentes líneas de investigación que avanzaban en los conocimientos sobre la actuación didáctica. Para dar cuenta de las aportaciones que han surgido en este campo, se realizó una revisión de diversas publicaciones con resultados de investigación del campo de la literatura en España y Latinoamérica desde el año 2000 al 2016. Esta revisión llevó a agrupar los resultados en tres categorías explicativas que presentan coincidencias con las reagrupaciones propuestas por Daunay (2007) y Richard (2006) en sus panorámicas sobre la investigación en didáctica de la literatura en el ámbito francófono: i) el *corpus literario*, abordado desde sus posibilidades educativas; ii) los *actores educativos* (estudiantes y docentes) y su relación con la lectura literaria; iii) las *prácticas de enseñanza de la literatura*, con especial atención a las líneas de innovación en ese ámbito. En las explicaciones de cada uno de estos aspectos se ha procurado, más que ofrecer un listado exhaustivo de los estudios e investigaciones publicados, conformar un mapa que recoja las principales líneas de fuerza o intereses temáticos en torno a los que se agrupan los trabajos que han marcado la configuración y avance de la didáctica de la literatura en nuestros países.

El corpus literario

La aparición y progresiva consolidación de los estudios sobre literatura infantil y juvenil (LIJ) en el marco hispanoamericano de fines del siglo XX trajo consigo importantes novedades para el campo de la didáctica. Muy pronto se evidenció que la descripción cada vez más detallada y profunda de las obras permitía una mayor comprensión de los aprendizajes literarios que ofrecen al lector infantil. Esfuerzos colectivos en esta línea, como el dirigido por Colomer (2002), analizaron las principales características de las producciones literarias dirigidas a niños y jóvenes, diversificaron las posibilidades de valoración de las obras por parte del mediador y abrieron caminos igualmente diversos para abordar la lectura interpretativa en la escuela.

La investigación sobre el lector modelo en la narrativa infantil (De Amo, 2009) ha profundizado esta vía, al observar las formas diferentes, aunque complementarias, de alimentar la competencia literaria según el tipo de corpus leído: mientras el cuento tradicional favorece la adquisición de patrones narrativos estables y la consolidación de estrategias de anticipación, el álbum contemporáneo promueve la distanciamiento o la identificación de narrativas polifónicas. En la misma línea se sitúa el trabajo de Dueñas *et al.* (2016), cuyo análisis de dos corpus bien diferenciados de lectura juvenil muestra que, mientras el *best-seller* promueve formas de recepción estandarizadas y “poco exigentes”, la novela histórica ayuda al lector a construir competencias de lectura progresivamente más complejas (como, por ejemplo, la visualización de soluciones narrativas poco habituales).

Otro ejemplo lo encontramos en Silva Díaz (2005), quien destaca la lectura de álbumes metaficticiales como forma de promover la toma de conciencia de que las historias son artefactos creados, y de que lo que se cuenta depende de quién lo cuenta, entre otros aprendizajes literarios que este corpus específico ofrece. Por su parte, el estudio realizado en México por

Guerrero (2012) sobre los rasgos posmodernos de la LIJ actual aporta una descripción detallada de las diversas estrategias de subversión utilizadas por esta literatura para cuestionar las convenciones literarias y sociales, y acercar al niño a mecanismos como la parodia, la ironía, lo carnavalesco o el sinsentido. O bien la obra dirigida por Mendoza (2012), que analiza las múltiples variantes que adopta la hipertextualidad en el sistema literario para niños y jóvenes: ya sea en un relato, un álbum, una novela gráfica o un texto en pantalla, los textos ofrecen un sinnúmero de reelaboraciones, nexos y transformaciones entre unos y otros. Todas estas relaciones intertextuales influyen en los procesos de recepción lectora, y deberían formar parte de una educación literaria orientada a fortalecer el “intertexto lector” (Mendoza, 2001) de los alumnos.

Son, pues, algunos ejemplos de cómo el estudio del sistema literario infantil y juvenil ofrece diversas ayudas a una didáctica de la literatura cada vez más interesada en la arquitectura ficcional de las obras, para así diseñar más y mejores entradas a los textos. En esta línea, es igualmente destacable el reciente interés por estudiar los avances de la LIJ digital y las posibilidades que ésta ofrece para la formación de lectores. Esfuerzos colectivos en esa dirección, como los dirigidos por Manresa y Real (2015) o De Amo *et al.* (2015), han analizado la nueva literatura electrónica para niños y jóvenes, caracterizándola en el contexto de la cultura digital y de las lecturas multimodales e hipertextuales. Asimismo, han ofrecido interesantes resultados de estudios exploratorios en torno a los procesos de lectura de estas obras por parte de niños y jóvenes, y reflexiones acerca de su potencial ingreso al sistema escolar y a las prácticas lectoras de aula.

Además de los estudios sobre LIJ, en los últimos años se ha desarrollado una importante línea de experimentación e investigación asociada al uso de este corpus para trabajar en objetivos socioeducativos que exceden el ámbito de la enseñanza literaria. Son experiencias

que cobran fuerza en el contexto social de promoción de la lectura en el ámbito latinoamericano, y que se valen del texto literario para abordar problemáticas sociales diversas: ya sea para diagnosticar situaciones de violencia entre pares (Cuperman, 2010), para favorecer la intercomprensión y reapropiación cultural de familias migrantes (Rodríguez Valls, 2008), para entusiasmar a jóvenes socio-culturalmente marginados en las prácticas de lectura y escritura literaria (Tovar y Morales, 2005), o para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en la primera infancia (Riquelme y Montero, 2016), entre otras. Todas ellas comparten el interés por la literatura infantil y juvenil y por la conversación sobre los libros como instrumento de socialización y de construcción de las identidades personales y culturales de los individuos.

Por su parte, esta vertiente de trabajo ha tenido su particular correlato en España, con la multiplicación de experiencias escolares de lectura compartida como espacio de acogida para niños y jóvenes recién llegados. Se trata de espacios en los que la discusión literaria mediada ofrece interesantes posibilidades para el desarrollo de la competencia lingüística (Pérez, 2010) y literaria (Fittipaldi, 2009). La diversidad lingüística y cultural de estos nuevos alumnos, así como la complejidad de los procesos personales asociados a la experiencia migratoria, ha llevado a preguntarse acerca del corpus de lectura más adecuado para las aulas de acogida (Calvo, 2010), y a señalar sus funciones educativas, tanto lingüísticas como de construcción de la propia identidad (Margallo, 2012).

Como colofón de este apartado, cabe una referencia a los estudios que se han interesado por otro tipo de corpus especialmente relevante para pensar la didáctica de la literatura: los documentos curriculares. Ya sea desde una perspectiva comparativa que analiza diversos currículos internacionales (Fittipaldi y Colomer, 2014), o desde el estudio en profundidad de un currículo determinado (Nieto,

2013), esta línea de trabajo ofrece interesante información acerca de las tendencias observables en los documentos prescriptivos de los primeros lustros de este siglo. Entre estas tendencias cabría destacar la importancia que parece haber cobrado la socialización de la lectura como dispositivo fundamental en la formación de lectores.

El lector: estudiantes y docentes

A medio camino entre la didáctica de la literatura y la sociología de la lectura se sitúan los estudios sobre hábitos lectores de alumnos, y más recientemente, de profesores. En el primer caso, la premisa es que un mayor conocimiento del perfil lector de nuestros alumnos permitirá diseñar las prácticas de aula atendiendo a sus bagajes de lectura. En el segundo, la investigación se desarrolla bajo la hipótesis general de que una experiencia personal de lectura más amplia y diversificada por parte del docente deviene en mejores actuaciones didácticas en relación con la literatura.

Quizás sea el lector adolescente el que ha concentrado mayor atención de la investigación en este ámbito. Diversos estudios en el Estado español (Tejerina, 2004; Latorre, 2007; Gómez-Villalba y Núñez, 2007; Manresa, 2013) lo han descrito a nivel genérico como un lector “mediano”, que lee principalmente por entretenimiento y evasión (aun cuando la lectura no esté dentro de sus prioridades de ocio), cuyo interés y capacidad de fruición radican casi exclusivamente en el “enganche” con la trama y en la identificación con los personajes; suele encasillarse en un corpus restringido de lecturas y, a nivel de su competencia literaria, tiene pocos problemas en la comprensión literal pero muchos en la lectura interpretativa de las obras. Es decir, un perfil que evidencia cierto fracaso de la educación literaria, tanto en la construcción de hábitos lectores como en la formación del lector literario. Esta idea también se apoya en estudios como el de Ow (2009), en el contexto chileno, que muestra una importante baja de la motivación y de

la autopercepción de los adolescentes como lectores en cuatro años de escolaridad obligatoria. No obstante, la aparición de investigaciones de tipo etnográfico como la de Aliagas *et al.* (2009) ha subrayado la diferencia de significados que tiene la lectura para un adolescente cuando se realiza para la escuela o para su vida fuera de ella, y otorga una nueva mirada al desinterés juvenil por la literatura.

Por su parte, el estudio de las prácticas letradas de los jóvenes (principalmente las que realizan en pantallas) ha hecho emerger otras características que complementan el perfil lector dibujado: un activo lector de narraciones seriales, que pasa del libro a una película o un videojuego buscando un mismo universo ficcional, y que aprovecha las nuevas posibilidades que ofrece la red para crear “comunidades de lectores” que amplían y diversifican los procesos de interpretación y recepción literaria (Martos, 2006; Lluch, 2010, 2014; García-Roca, 2016). A su vez, la investigación en esta línea ha permitido tomar conciencia de cómo funcionan las “lecturas deslocalizadas” de la escuela (Lluch, 2010), es decir, aquellos textos pensados como objetos de consumo cultural orientados directamente hacia el consumidor adolescente, sin pasar por la mediación educativa del docente. Cabe señalar que la asunción de este nuevo perfil lector ha generado interesantes propuestas didácticas (Lluch, 2012a) que buscan abrir las prácticas letradas escolares hacia los entornos comunicativos de los estudiantes de secundaria, y pensarlas en relación con una amplia diversidad de relatos literarios, audiovisuales, orales, etc.

En cuanto a los hábitos lectores del profesorado, el grupo más estudiado han sido los estudiantes universitarios en formación inicial docente. Si bien el diseño de los programas de formación suele partir de la idea de que los futuros mediadores son lectores expertos, la investigación en este campo parece haber dejado este supuesto en entredicho. Los datos acerca de sus prácticas de lectura (Larrañaga *et al.*, 2008; Vélez y Rapetti, 2008; Granada, 2014;

Dueñas *et al.*, 2014) revelan un muy bajo porcentaje de futuros docentes que podría transmitir a sus alumnos una relación personal y pasional con la literatura, así como un corpus muy restringido que define sus preferencias de lectura. Muestran, asimismo, la ausencia de instrumentos de análisis literario y de valoración de las obras (Díaz Armas, 2008), la estrecha concepción que se tiene de la “lectura escolar” (Granado y Puig, 2015), y los vacíos que parecen tener los no lectores a la hora de proyectar sus prácticas docentes sobre la literatura (Munita, 2013). Todo ello, sin olvidar que la investigación sobre las prácticas de lectura y sobre las didácticas de profesorado en ejercicio y en formación también ha mostrado con claridad otro aspecto relevante: la importancia de la dimensión emocional y de la apropiación subjetiva de la lectura y la escritura en la trayectoria personal y profesional del sujeto didáctico (Bombini, 2012; Sanjuán, 2013; Hermida, 2016).

Tomar este nuevo escenario como una oportunidad para repensar los procesos de formación docente parece un camino de fértil exploración para la didáctica de la literatura. Algunas experiencias de formación e investigación en este sentido, llevadas a cabo en Argentina (Bajour *et al.*, 2000) o Chile (Munita, 2016), han mostrado que cuando la formación docente se interesa por la lectura personal del maestro y genera instancias de lectura compartida, de discusión literaria y de reflexión sobre la propia posición de lector, se produce un desplazamiento desde el “leer como docentes” hacia un “leer como lectores” que facilita la construcción de una experiencia literaria personal, favorece una actitud positiva hacia el libro infantil y desarrolla el interés por construir esa experiencia en sus alumnos.

Las prácticas de enseñanza literaria

La revisión del panorama de investigación en el ámbito hispanoamericano confirma lo señalado en otro contexto por Daunay (2007): aún sabemos poco acerca de las prácticas “reales” de educación literaria. Esto es, las

prácticas desarrolladas en el contexto natural del aula, sin considerar aquéllas surgidas de situaciones experimentales concebidas por los investigadores. Un estudio de interés en ese sentido es el llevado a cabo por Trujillo (2010), quien se integró en el trabajo cotidiano de dos aulas de secundaria, en México y en España. Lo observado fueron prácticas en las que no hay una motivación clara ni objetivos explícitos para leer literatura, y en las que no se promueven intervenciones pedagógicas específicamente diseñadas para hacer avanzar la competencia interpretativa de los estudiantes. En cambio, otras experiencias parecen acentuar la visión de la lectura y la escritura como prácticas sociales. En esa dirección avanza la experiencia reportada por Bibbó (2016) sobre un aula de secundaria en la cual se lee y se escribe poesía con un propósito comunicativo determinado (la elaboración de una antología y la posterior realización de un café literario con las familias), y se establecen ciertas formas de diálogo entre esos textos poéticos y la lectura colectiva de una obra narrativa.

Otra vertiente para conocer las prácticas de aula son los reportes y reflexiones de profesorado en ejercicio a partir de sus propias experiencias docentes. Algunos, como los de Polanco (2007) y Moreno (2012), ofrecen interesantes propuestas metodológicas para la construcción de hábitos lectores y para fomentar la lectura por placer en las aulas. Otros focalizan en ámbitos más específicos de la educación literaria, como por ejemplo la apropiación de textos poéticos en la primera infancia (Ramos, 2016), la construcción colectiva de sentido en procesos de lectura de textos multimodales (Chacón, 2015), o las posibilidades que ofrece el préstamo continuo de libros para la formación del lector literario (Reyes, 2013).

Un ámbito que parece igualmente fértil es el trabajo colaborativo entre docentes y formadores-investigadores. Experiencias informadas en este sentido como las de Gramigna (2005) en Argentina, o Gil (2011) en España, en aulas con niños de 5 y 7 años, dan cuenta

de cómo el cambio en la forma de presentar y problematizar los textos por parte de la maestra hace avanzar a los niños desde unas respuestas lectoras enfocadas en la comprensión literal y la información fáctica de la obra, hacia otras dirigidas a la anticipación y formulación de hipótesis e inferencias, o de recuperación de experiencias personales y exploración de los propios sentimientos a partir de la lectura. Otras experiencias en estas edades (Molinari, 2002) han confirmado el potencial de estos procesos de cambio cuando generan prácticas de lectura compartida y espacios de intercambio y construcción de sentido que se mantienen en el tiempo y pasan a ser prácticas “naturales” en el aula. Por su parte, el trabajo de Bibbó (2003) muestra las posibilidades que esta dinámica colaborativa ofrece en aulas de secundaria, especialmente en lo referido al avance en los procesos de escritura ficcional y de lectura de textos polifónicos. Sería esperable, finalmente, que estos espacios de colaboración desde el mundo académico se acentuaran en los próximos años, con nuevas direcciones como, por ejemplo, la creación y validación de instrumentos de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. En esa dirección avanza la reciente creación de un instrumento centrado en la evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos (Larrañaga y Yubero, 2015).

Otra fuente de conocimiento de lo que sucede en las aulas proviene de algunas investigaciones (Tejerina, 2004; Colomer, 2008; Mekis, 2016) que recogen la visión del profesorado sobre la lectura literaria en la escuela. Sus resultados convergen al señalar las dificultades que sienten los docentes para promover el hábito lector y el placer por la lectura en sus alumnos, así como las tensiones que manifiestan entre los objetivos de fomento lector y los de enseñanza del conocimiento literario. Lo anterior genera problemas, tanto a la hora de seleccionar los textos, como de diseñar un trabajo específico con las lecturas obligatorias, y ha llevado a pensar nuevas formas de desarrollar itinerarios

escolares de lectura que favorezcan la formación de lectores literarios (Taberner, 2007).

Una propuesta particularmente interesante han sido las “constelaciones literarias” (Jover, 2007), que gracias al establecimiento de vínculos “más o menos caprichosos” (temáticos, genéricos, por época o ámbito geográfico, etc.) entre unas obras y otras, nos permite diseñar itinerarios de lectura que toman en cuenta las competencias y expectativas del alumnado, y que ayudan a crear contextos de referencia para hacer dialogar entre sí obras diversas. También han surgido propuestas de itinerarios que vinculan obras del canon literario, de la literatura infantil y juvenil y de productos audiovisuales (Mendoza, 2008), mediante una lectura contrastada que permita al lector reconocer los ecos intertextuales que las conectan.

La definición de itinerarios textuales que enseñen a leer obras literarias se ha potenciado con la progresiva entrada al aula de “nuevos” corpus de lectura que, por su brevedad, ocupan un espacio complementario al de la lectura de novelas u otros textos extensos. La discusión literaria sobre álbumes ilustrados, por ejemplo, se ha extendido como una práctica de innovación para la enseñanza literaria en todos los niveles de escolaridad, dado su potencial para hacer progresar la interpretación y para activar conocimientos literarios complejos en el proceso de lectura (Molinari, 2002; Silva Díaz y Manresa, 2005; Villegas, 2011). El minicuento o relato breve ha sido otro corpus que ha despertado interés desde la didáctica, con experiencias como las reportadas por Colombo y Tomassini (2000) en Argentina, o González y Duarte (2006) en Colombia, que focalizan en el potencial de las “poéticas de la brevedad” para favorecer aprendizajes literarios complejos, como la intertextualidad o el uso de la ironía y la parodia.

Por su parte, las prácticas de producción de textos literarios en el aula llegaron de la mano, en las décadas de los setenta y ochenta, de las propuestas de talleres literarios y las ideas de expresión creativa de Gianni Rodari.

Luego de un extenso periodo de experimentación en esa línea, los últimos años han visto el nacimiento de experiencias de aula que, sin dejar de lado el juego creativo, implican también ciertos desafíos en la construcción literaria y en la composición textual. Experiencias de investigación y experimentación como las de Hocevar (2007), Ferreiro y Siro (2008) y Margallo (2009), tienen en común trabajar la escritura en constante interrelación con la lectura, desarrollar continuas instancias de planificación, textualización y revisión del escrito, favorecer espacios de reflexión metacognitiva sobre las tareas realizadas y de sistematización de los aprendizajes literarios puestos en juego y, sobre todo, enmarcarse en proyectos globales de producción que dan sentido a las actividades de escritura.

Bajo el mismo paradigma encontramos algunas experiencias de renovación metodológica realizadas en forma continuada por los propios docentes en el contexto natural del aula, durante todo un ciclo o etapa escolar. La experiencia informada por Siro (2005) y la investigación-acción de Reyes (Reyes, 2011; Manresa y Reyes, 2014), muestran el potencial del nuevo modelo de educación literaria cuando éste logra afianzarse en las aulas. La creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes culturales compartidos, la apropiación personal y afectiva de la literatura, o la evidente progresión en la competencia literaria de los niños son algunos de los efectos producidos por la instauración de prácticas diversificadas y continuas de lectura y escritura literaria, así como de intercambio y de debate interpretativo sobre las obras.

Así como la continuidad de las prácticas es central en la consecución de los nuevos objetivos de la educación literaria, la existencia de un marco institucional global en el cual estas prácticas se desarrollen es igualmente importante, pues permite integrar las actividades literarias en el proyecto de lectura de la escuela y, más ampliamente, en las prácticas culturales de toda la comunidad educativa. Buenos

ejemplos de ello son el actual impulso institucional en el Estado español para la creación de Planes de Lectura de Centro (Lluch, 2012b; Pascual, 2012; Lluch y Zayas, 2015) y el proyecto uruguayo de Biblioteca solidaria (Guidali, 2014), orientados a coordinar y potenciar los diversos esfuerzos que hace una escuela para favorecer la adquisición de competencias de lectura y escritura entre sus alumnos, y ponerlos en relación con otras prácticas letradas en el contexto familiar y social de referencia.

En esta línea aparece la biblioteca escolar como componente central de la actuación educativa, y que ya cuenta con estudios que han levantado información sobre prácticas exitosas en ese espacio (Miret *et al.*, 2010). A su vez, esta línea de trabajo ha permitido la elaboración de ambiciosos productos, como una herramienta de autoevaluación (Miret *et al.*, 2011) y una propuesta de estándares de desempeño (Equipo CRA, 2011) para evaluar los diversos servicios y funciones de la biblioteca escolar. Estos productos aspiran, pues, a convertirse en instrumentos de utilidad para los procesos de mejora y de innovación de las bibliotecas escolares en los próximos años. Procesos, en definitiva, que ofrecen el mejor marco posible para una didáctica de la literatura que se alimenta de la disponibilidad de una gran variedad de libros, y de espacios diversos de lectura, escritura y conversación literaria en la escuela.

CONCLUSIONES

Una primera valoración sobre las líneas de investigación que han surgido durante el periodo de consolidación de la disciplina apunta la cohesión de los focos sobre el corpus de textos literarios y sobre los lectores. En efecto, tanto los estudios sobre las posibilidades formativas de los textos literarios, como los que indagan en los perfiles lectores de estudiantes y docentes, han ido configurando un cuerpo de conocimientos con una importante proyección didáctica que ofrece interesantes orientaciones

para intervenir sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura.

En contraste, las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza literaria adolecen de cierta dispersión. Nos parece indicativo de la inmadurez investigativa en este ámbito la escasez de investigaciones empíricas que documenten los resultados de situaciones relacionadas con el aprendizaje literario, panorama que contrasta con la abundancia de propuestas de actividades, selección de lecturas y explotación de textos literarios que incorporan las líneas de renovación señaladas por el nuevo modelo. Esta descompensación de los estudios hacia el diseño de materiales para el aula seguramente sea la respuesta natural de la didáctica de la literatura a la ausencia de programaciones escolares que incorporen los nuevos objetivos de la educación literaria. Sería deseable, entonces, que un progresivo arraigo y penetración de las líneas de renovación escolar de la educación literaria permitiera la profundización en algunas líneas de investigación sobre las prácticas que ya han empezado a despuntar, tanto respecto de las observaciones de las situaciones “naturales” de aula, como de los resultados de intervenciones diseñadas para incidir en el aprendizaje literario.

Finalmente, vale la pena destacar los efectos que ha tenido la pujanza del fomento de la lectura en el terreno de la investigación, con resultados que se proyectan hacia lo social, lo

institucional y lo escolar. Así, la inquietud por utilizar la lectura literaria en contextos sociales problemáticos ha generado interesantes experiencias que confirman el poder de la literatura para superar situaciones de crisis. Esta línea de investigación ha producido conocimiento sobre metodologías y corpus de lectura adecuados para este tipo de contextos. Por otra parte, el compromiso institucional con los planes de lectura y su realización sostenida, ha empezado a producir estudios de campo sobre los efectos de los planes lectores escolares que, a su vez, han derivado en la creación de instrumentos de evaluación y mejora de las bibliotecas escolares. Por último, pese al primer efecto destabilizador que tuvo la irrupción de la animación lectora en su relación con la didáctica de la literatura, la consolidación de los hábitos lectores como un objetivo escolar ha dado lugar a experiencias en las que la creación de espacios de intercambio en torno a los libros ha mostrado su potencial para la educación literaria.

Son, pues, algunos puntos a destacar en un mapa tan amplio como el recién esbozado. En otras palabras, son líneas de reflexión que vemos emerger con especial claridad de la fotografía de conjunto obtenida: un espacio en construcción, una imagen cuya nitidez aumentará a medida que se consolide la investigación hispanoamericana en el campo de la didáctica de la literatura.

REFERENCIAS

- ALIAGAS, Cristina, Josep Castellà y Daniel Cassany (2009), “Aunque lea poco, yo sé que soy listo: estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”, *Ocnos*, núm. 5, pp. 97-112.
- BAJOUR, Cecilia (2009), “¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?”, *Imaginaría*, núm. 259, en: <http://www.imaginaría.com.ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-ver-la-promocion-de-la-lectura-con-la-escuela> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- BAJOUR, Cecilia, Gustavo Bombini, A. Cantagalli, Marcela Carranza y Gloria Fernández (2000), *Experiencias de capacitación: el postítulo de literatura infantil y juvenil*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BIBBÓ, Mónica (2003), “La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes”, *Lulú Coquette*, vol. 2, núm. 2, pp. 105-111.
- BIBBÓ, Mónica (2016), “La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 40-43.

- BOMBINI, Gustavo (2001a), "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura", *Lulú Coquette*, vol. 1, núm. 1, pp. 24-33.
- BOMBINI, Gustavo (2001b), "La literatura en la escuela", en Maite Alvarado (coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso/Manantial, pp. 53-74.
- BOMBINI, Gustavo (coord.) (2012), *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*, Buenos Aires, El Hacedor.
- BONILLA, Elisa, Daniel Goldin y Ramón Salaberria (coords.) (2008), *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- BRONCKART, Jean-Paul y Bernard Schneuwly (1996), "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 9, pp. 61-78.
- CALVO, Virginia (2010), "La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades", *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 113-119.
- CAMPS, Anna (1994), "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica", *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 2, pp. 7-20.
- CAMPS, Anna (2000), "Introducció: objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua", en Anna Camps, Isabel Ríos y Margarida Cambra (coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, pp. 9-22.
- CERRILLO, Pedro (2007), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*, Barcelona, Octaedro.
- CHACÓN, Adriana (2015), "La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares", *Enunciación*, vol. 20, núm. 2, pp. 190-206.
- COLOMBO, Stella y Graciela Tomassini (2000), *Comprensión lectora y producción textual. Mini-ficción hispanoamericana*, Rosario, Fundación Ross.
- COLOMER, Teresa (1996), "La didáctica de la literatura: tema y líneas de investigación e innovación", en Carlos Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Horsori, pp. 123-142.
- COLOMER, Teresa (2001), "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", *Lectura y Vida*, vol. 22, núm. 1, pp. 6-23.
- COLOMER, Teresa (dir.) (2002), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa (2008), "El consens educatiu de les lectures a l'ESO", *Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 45, pp. 91-109.
- CRUZ Calvo, Mery (2010), "Leer literatura: enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura", *Poligramas*, núm. 33, pp. 129-146.
- CUPERMAN, Raquel (2010), "Las respuestas lectoras en niños preadolescentes: espejo de la agresión", *Bellaterra Journal of TLLL*, vol. 2, núm. 2, pp. 123-137.
- DAUNAY, Bertrand (2007), "État des recherches en didactique de la littérature", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 159, pp. 139-189.
- DE AMO, José Manuel (2009), "El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 51, pp. 29-43.
- DE AMO, José Manuel, Osvaldo Cleger y Antonio Mendoza (eds.) (2015), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*, Barcelona, Octaedro.
- DÍAZ Armas, Jesús (2008), "Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector", en Antonio Mendoza (coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori, pp. 177-190.
- DOLZ, Joaquim, Roxane Gagnon y Santiago Mosquera (2009), "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica: Lengua y Literatura*, núm. 21, pp. 117-141.
- DUEÑAS, José Domingo, Rosa Tabernero y Virginia Calvo (2016), "Lecturas juveniles: best-sellers y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura", *Didáctica: Lengua y Literatura*, núm. 28, pp. 49-68.
- DUEÑAS, José Domingo, Rosa Tabernero, Virginia Calvo y Elena Consejo (2014), "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores", *Ocnos*, núm. 11, pp. 21-43.
- DUFAYS, Jean-Louis (2007), "Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche", en Jean-Louis Dufays (ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, pp. 7-15.
- DURÁN, Carmen y Mireia Manresa (2009), "Entre países: la acción educativa en nuestro entorno", en Teresa Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó, pp. 59-116.
- Equipo CRA (2011), *Estándares para las bibliotecas escolares*, Santiago, Mineduc.
- FERREIRO, Emilia y Ana Siro (2008), *Narrar por escrito desde un personaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FITTIPALDI, Martina (2009), "El rol de los saberes previos: la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum", *Bellaterra Journal of TLLL*, vol. 1, núm. 1, pp. 49-66.
- FITTIPALDI, Martina y Teresa Colomer (2014), "Currículo literario y lectores escolares", *Textos*

- de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 66, pp. 17-24.
- GALDA, Lee y Richard Beach (2001), "Response to Literature as a Cultural Activity", *Reading Research Quarterly*, vol. 36, núm. 1, pp. 64-73.
- GARCÍA Roca, Anastasio (2016), "Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital", *Ocnos*, vol. 15, núm. 1, pp. 42-51.
- GIL, Rosa (2011), "L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 55, pp. 42-52.
- GÓMEZ-Villalba, Elena y María Pilar Núñez (2007), "La enseñanza de la lectura en el aula", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 44, pp. 19-33.
- GONZÁLEZ, Henry y Patricia Duarte (2006), *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- GRAMIGNA, Susana (2005), "Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial", *Lectura y Vida*, vol. 26, núm. 4, pp. 30-38.
- GRANADO, Cristina (2014), "El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes", *Cultura y Educación*, vol. 26, núm. 1, pp. 44-70.
- GRANADO, Cristina y María Puig (2015), "La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores", *Ocnos*, núm. 13, pp. 43-63.
- GUERRERO, Laura (2012), *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*, México, Universidad Iberoamericana.
- GUIDALI, María (coord.) (2014), *Biblioteca solidaria (en primera persona)*, Montevideo, ProLee.
- HERMIDA, Carola (2016), "Artesanías de la palabra: sobre la narración de las prácticas docentes de literatura", *Catalejos*, vol. 1, núm. 2, pp. 94-115.
- HOCEVAR, Susana (2007), "Enseñar a escribir textos narrativos", *Lectura y Vida*, vol. 28, núm. 4, pp. 50-59.
- ILÍMITA (2004), *Agenda de políticas públicas de lectura*, Bogotá, CERLALC-OEI.
- INOSTROZA, Gloria (1997), *Aprender a formar niños lectores y escritores*, Santiago de Chile, UNESCO-Dolmen.
- JOVER, Guadalupe (2007), *Un mundo por leer*, Barcelona, Octaedro.
- JOVER, Guadalupe (2010), "La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 55, pp. 27-38.
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2009), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique.
- LARRAÑAGA, Elisa y Santiago Yubero (2015), "Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos", *Ocnos*, núm. 14, pp. 18-27.
- LARRAÑAGA, Elisa, Santiago Yubero y Pedro Cerrillo (2008), *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*, Madrid, Ediciones SM.
- LATORRE, Víctor (2007), "Hábitos lectores y competencia literaria al final de la ESO", *Ocnos*, núm. 3, pp. 55-76.
- LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LLUCH, Gemma (1998), *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Valencia, Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- LLUCH, Gemma (2010), "Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela", en Gemma Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes*, Barcelona, Anthropos, pp. 105-128.
- LLUCH, Gemma (2012a), *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*, Madrid, Fundación SM.
- LLUCH, Gemma (2012b), *La lectura al centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents al Pla de Lectura de Centre*, Alzira, Bromera.
- LLUCH, Gemma (2014), "Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red", *Ocnos*, núm. 11, pp. 7-20.
- LLUCH, Gemma y Felipe Zayas (2015), *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- MANRESA, Mireia (2013), *L'univers lector adolescent: Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*, Barcelona, Rosa Sensat.
- MANRESA, Mireia y Neus Real (eds.) (2015), *Digital Literature for Children: Texts, readers and educational practices*, Bruselas, Peter Lang.
- MANRESA, Mireia y Lara Reyes (2014), "El álbum y el hábito lector", *Peonza*, núm. 108, pp. 72-81.
- MARGALLO, Ana María (2009), "Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo", *Lectura y Vida*, vol. 30, núm. 3, pp. 44-55.
- MARGALLO, Ana María (2012), "Qué literatura para los recién llegados", en Teresa Colomer y Martina Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, Barcelona/Caracas, Banco del Libro-GRETEL, pp. 144-171.
- MARTOS, Eloy (2006), "'Tunear' los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura", *Ocnos*, núm. 2, pp. 63-77.
- MEKIS, Constanza (2016), *La formación del lector escolar. Oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*, Zaragoza, Pressas Universitarias de Zaragoza.
- MENDOZA, Antonio (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones UCLM.

- MENDOZA, Antonio (2004), *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2008), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2012), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro.
- MIRET, Inés, Mónica Baró, Teresa Mañá e Inmaculada Vellosillo (2011), *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en: <http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/CTC/Bibliotecasentreinterrogantes.pdf> (consulta: 3 de febrero de 2018).
- MIRET, Inés, Mónica Baró, Teresa Mañá, Inmaculada Vellosillo e Ignacio Montero (2010), *Bibliotecas escolares "entre comillas"*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en: http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Bibliotecas_Escolares_FGSR_2010.pdf (consulta: 11 de febrero de 2018).
- MOLINARI, Claudia (2002), "Hablar sobre los libros en el jardín de infantes", *Textos en Contexto*, núm. 5, pp. 61-77.
- MORENO, Jesús (2012), "El desarrollo de hábitos lectores en educación secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 61, pp. 83-99.
- MUNITA, Felipe (2013), "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria", *Ocnos*, núm. 9, pp. 69-87.
- MUNITA, Felipe (2016), "La lectura personal del maestro: un espacio para (re)pensar al mediador escolar de lectura literaria", en *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano Mediações de Leitura Literária*, Belo Horizonte, UFMG, pp. 299-310.
- MUNITA, Felipe (2017), "La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo", *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 2, pp. 379-392.
- NIETO, Facundo (2013), "La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI", *Enunciación*, vol. 18, núm. 1, pp. 49-55.
- Ow, Maili (2009), "¿Y quién me pregunta a mí? La olvidada voz de los lectores escolares", en Valeria Sorin (ed.), *Actas I Congreso Internacional de Literatura para Niños*, Buenos Aires, La Bohemia, pp. 891-908.
- PASCUAL, Julián (2012), "Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 60, pp. 13-22.
- PÉREZ, Montserrat (2010), "La lectura compartida d'un album sense text en un aula d'acollida", *Bellaterra Journal of TLLL*, vol. 3, núm. 2, pp. 98-114.
- POLANCO, José Luis (2007), "Libros y lecturas en la educación primaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 44, pp. 34-45.
- RAMOS, Gloria Stella (2016), "Tocar el mar de la poesía: una experiencia estética en la primera infancia", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 35-39.
- REUTER, Yves (1995), "Pour une didactique de la littérature : la nécessaire définition des biens littéraires", en Christian Poslaniec (ed.), *Littérature et jeunesse*, París, INRP, pp. 129-145.
- REUTER, Yves (ed.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruselas, De Boeck.
- REUTER, Yves (2014), "Reuter: 40 concepts fondamentaux de didactiques...", *Le café pédagogique*, en: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/02122014Article635531021373623588.aspx> (consulta: 13 de enero de 2018).
- REYES, Lara (2011), "Fer lectors en un context advers", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 53, pp. 58-67.
- REYES, Lara (2013), "Lecturas escolares. El préstamo semanal de libros: una oportunidad para la formación literaria", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 256, pp. 48-55.
- RICHARD, Suzanne (2006), "L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: parcours d'une approche mixte", *Recherches Qualitatives*, vol. 26, núm. 1, pp. 181-207.
- RINCÓN, Gloria (2012), *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*, Bogotá, Editorial Kimpres.
- RIQUELME, Enrique y Ignacio Montero (2016), "Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales", *Cultura y Educación*, vol. 28, núm. 3, pp. 451-467.
- ROBLEDO, Beatriz Helena (2010), *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*, Bogotá, Norma.
- RODRÍGUEZ-Valls, Fernando (2008), "Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar", *Lectura y Vida*, vol. 29, núm. 2, pp. 56-63.
- SÁNCHEZ Corral, Luis (2003), "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en Antonio Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pearson, pp. 319-348.
- SANJUÁN, Marta (2013), *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SILVA Díaz, María Cecilia (2005), *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SILVA Díaz, María Cecilia y Mireia Manresa (2005), "Dialogar per aprendre literatura", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 37, pp. 45-56.

- SIRO, Ana (2005), *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*, México, Conaculta.
- TABERNEO, Rosa (2007), “Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario”, *Lenguaje y Textos*, vol. 26, pp. 53-62.
- TEJERINA, Isabel (dir.) (2004), *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*, Santander, Consejería Educación de Cantabria.
- TOVAR, Rosa y Óscar Morales (2005), “Los jóvenes sí pueden leer y escribir autónomamente: experiencia pedagógica con adolescentes venezolanos”, *Lectura y Vida*, vol. 26, núm. 2, pp. 22-32.
- TRUJILLO, Francisca (2010), “Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria”, *Lectura y Vida*, vol. 31, núm. 1, pp. 28-38.
- VÉLEZ, Gisela y Marcela Rapetti (2008), “Algo para leer. Las elecciones de los ingresantes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, núm. 3, pp. 1-12.
- VILLEGAS, Francisco (2011), “La discusión literaria en aula a través del libro-álbum”, *Tercer Milenio*, núm. 22, en: <http://www.periodismoun.cl/tercermilenio/2011/12/la-discusion-literaria-en-aula-a-traves-del-libro-album> (consulta: 12 de marzo de 2018).
- ZAYAS, Felipe (2011), *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*, Barcelona, Octaedro.

Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la economía social y solidaria

JORGE URDAPILLETA CARRASCO*

Se exponen propuestas para reforzar la función social de las instituciones de educación superior, públicas y privadas, a través de la responsabilidad social universitaria, mediante la incorporación de los principios de la economía social y solidaria. Se elabora una reflexión sobre el origen de las instituciones educativas y la forma en la que han sido definidas desde la racionalidad instrumental, lo cual ha promovido que se priorice el cumplimiento de indicadores y su posicionamiento en el mercado, en lugar de la construcción de relaciones sociales y económicas más armónicas. A partir de dicha reflexión, se presentan algunas propuestas de acciones concretas que surgen de la revisión de buenas prácticas de ciertas IES. Las propuestas se basan en la racionalidad relacional y la reciprocidad como bases epistemológicas.

Proposals are made for reinforcing the social function of both public and private institutions of higher learning through university social responsibility by incorporating social and solidarity economy principles. It reflects on the origins of educational institutions and the way they have been defined based on instrumental rationality, which has encouraged them to prioritize their rankings and market positioning over the building of harmonic social and economic relations. Based on that reflection, it offers some concrete action proposals arising out of a review of some IHLs' good practices. The proposals are founded on relational rationality and reciprocity as epistemological bases.

Palabras clave

Responsabilidad social universitaria
Economía social y solidaria
Instituciones de educación superior
Valores sociales
Crisis de las universidades

Keywords

University social responsibility
Social and solidarity economy
Higher education institutions
Social values
Crisis of universities

Recepción: 27 de febrero de 2018 | Aceptación: 13 de febrero de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58683>

* Subdirector de la Dirección Sureste del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Doctor en Ecología y Desarrollo Sustentable por el Colegio de la Frontera Sur (México). Líneas de investigación: economía solidaria, educación intercultural, acción social y subjetividad. Publicación reciente: (2017, en coautoría con F. Limón), "Hacia una experiencia profunda desde la investigación acción participativa", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 41, núm. 1, pp. 111-131. CE: jurdapilleta@ecosur.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Los reportes recientes presentados por diversas instituciones como Oxfam (2014), el World Wildlife Found (WWF, 2016) y el Grupo Inter-gubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, 2014) han dejado muy claro que los retos que enfrenta la humanidad —y la vida toda en el planeta— en términos de degradación ambiental y desigualdad, son colosales. Si bien una manera de responder a ello ha sido la promoción de acuerdos a nivel internacional, como los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), las acciones y estrategias deben tener una base local para que las metas planteadas realmente puedan cumplirse.

A través de la denominada “pertinencia de la educación superior”, la UNESCO (1998) estableció en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, que una manera de responder a estos retos desde el ámbito local es mediante el involucramiento comprometido y muy activo de las instituciones de educación superior (IES). Éstas deben posicionarse como actores centrales en la promoción de la transformación social, mediante “normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo” (UNESCO, 1998: s/p).

Al respecto, uno de los aspectos más importantes que deben atender las IES es hacer una revisión sobre el tipo de orientación teleológica que aportan estas instituciones a la sociedad. Según MacIntyre (2009), lo anterior está relacionado con el cultivo de la virtud y la promoción del florecimiento social, lo cual, a nuestro parecer, se logra no sólo mediante discursos o por la inclusión de algunas materias de ética, sino, sobre todo, mediante prácticas y posiciones concretas, coherentes con las virtudes socialmente definidas, aplicadas en temas que le atañen a toda la comunidad universitaria. Es decir, se debe poner atención en temas que van desde la forma en que se imparten cursos o se definen los perfiles de

egreso y los currículos, hasta cómo es el manejo de residuos, las relaciones laborales al interior, la generación de energía y los procesos de vinculación/extensión universitaria.

Con el objetivo de que la promoción de las virtudes se traduzca en prácticas concretas, en el presente documento proponemos que los principios de la economía social y solidaria (ESS) se vuelvan parte del núcleo y la razón de ser de las IES. Para ello, nos basamos en la propuesta de Alasdair MacIntyre (1987; 2017) sobre la virtud, y su análisis sobre los problemas de las universidades modernas. Además, retomamos los principios de la economía social y solidaria (Arruda, 2004; Coraggio, 2011; Marañón, 2013), y generamos una serie de propuestas que surgen de integrar nuestra experiencia personal, con la revisión de buenas prácticas de ciertas IES, incluyendo algunas propuestas concretas (Universidad Construye País, 2006; Tünnerman, 2007; Llopis, 2010; Mehta, 2011; Martí-Noguera y Martí-Vilar, 2013; Gaete, 2018).

LA CRISIS DE LAS UNIVERSIDADES MODERNAS

Como punto de partida para nuestra propuesta, retomaremos las principales críticas que le hace MacIntyre a la universidad moderna (Serrano, 2016). Éstas giran en torno a tres ficciones elementales que han limitado la función social de las universidades: la construcción de conocimientos que sean puestos al servicio de la sociedad. Aunque se han desarrollado muchos esfuerzos y propuestas para superar las problemáticas que estas ficciones plantean, hemos de mantenernos atentos y en un proceso de deconstrucción y resignificación constante del sentido de la educación y la función de las IES.

Excesiva fragmentación de las disciplinas y departamentos

Esta fragmentación es resultado de la presión de alcanzar la especialización, con el propósito es obtener el estatus de instituciones

promotoras de progreso científico. Esto ha llevado a que se privilegie la información sobre el saber, y a que cada área de conocimiento busque justificarse a sí misma, sin considerar otras perspectivas. La raíz de este problema es la falta de una base epistemológica común, y la ausencia de suficientes espacios de discusión y debate (MacIntyre, 1992). De ello se deriva que el estudio y promoción de la ética, y en general de las humanidades, haya quedado relegado a cursos desarticulados del resto de materias. Para MacIntyre (1987), el cultivo de las virtudes debe estar ligado a la reflexión y deliberación colectiva sobre situaciones concretas —de preferencia cercanas— a partir de las cuales se haga una valoración sobre los fines últimos y las implicaciones de actuar de una manera y no de otra. Al respecto, aunque son notables los esfuerzos por lograr un aprendizaje interdisciplinario (Llopis, 2010), y ya se cuenta con propuestas formales de diseño curricular y de modelos en este sentido, la herencia positivista y la visión disciplinar siguen muy presentes en el ámbito académico (Tünnerman, 2013).

Esto se ha acentuado en el marco del neoliberalismo, ya que, además de que se ha limitado la formación de una conciencia histórica, se ha procurado la sobreespecialización, con el fin de favorecer el aumento de la productividad y la acumulación del capital (Jiménez, 1992: 62). Para Glazman (2001: 30), “se subordinan las necesidades al proyecto político-económico, se desvirtúan las demandas de los grandes sectores depauperados, se limita el acceso a los niveles superiores y se plantean nuevos objetivos a las universidades”. Al hacerlo, “se relegan las funciones humanísticas, sociales y filosóficas de la formación. Se adopta una versión selectiva del conocimiento de los egresados, se circunscriben las necesidades sociales al ámbito de la producción” (Glazman, 2001: 31).

La ilusión de objetividad

Se busca posibilitar la racionalidad y los consensos, partiendo de la intención de que los conocimientos sean neutrales, libres de ideo-

logías y valores. Con ello se pierden de vista las particularidades históricas y contextuales, pues se desarrollan planes de estudio que “en la medida de lo posible, abstraían a las materias que se iban a enseñar de su relación con los puntos de vista globales en conflicto” (MacIntyre, 1994: 379). En el caso de las humanidades el impacto ha sido mayor, puesto que se desdibujaron los criterios interpretativos que favorecían el discernimiento y la valoración de los diferentes puntos de vista. Esto es el resultado de la idea de que todo aquello que vaya en contra de la pretendida objetividad y las lógicas de la racionalidad instrumental debe ser excluido de los espacios de discusión.

La ficción de la eficacia

Está cimentada en la promesa u ofrecimiento que hacen las IES a los grupos con los que se relacionan. Directamente se ofrece a sus estudiantes que la obtención de un título universitario será una puerta de acceso a una condición laboral deseable; y a los gobiernos y empresarios se les plantea que proporcionarán mano de obra calificada que contribuya al crecimiento económico. Al respecto, MacIntyre es contundente y establece que: “las universidades, así, lo que prometen es ser empresas rentables y efectivas [y se olvidan de que] las actividades que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de una universidad tienen bienes internos que hacen las actividades valiosas en sí mismas” (MacIntyre, 2009: 359). Ello lo podemos ver en la tendencia a reducir la educación a la formación de competencias profesionales que una sociedad capitalista requiere, o a priorizar la inclusión en *rankings* mundiales que no atienden a los contextos y necesidades regionales. Esta tendencia implica que se conceda más valor a ciertos actores de tipo económico para definir qué es lo sustantivo y fundamental de un proceso educativo (Massé, 2008; Enders, 2015).

Otra expresión de la ficción de eficiencia sería la generación de una oferta educativa como producto comercial que se busca vender,

incluso sin tener la certeza de que se cumplirá con los atributos pregonados (Newman, 2000; Juarros y Nairdof, 2007; Didriksson *et al.* 2009). En este caso lo más importante es persuadir a los clientes (estudiantes y padres/madres de familia), con la oferta de instalaciones, programas de intercambio, recursos tecnológicos, etcétera, y se olvida el hecho de que esos elementos son complementarios. Lo central debe ser, según MacIntyre (2009), lo que este autor denomina “la excelencia de sus fines”, y que para la economía social y solidaria serían la justicia social, la reducción de la desigualdad social, y la generación de modelos de vida saludables y sostenibles, entre otros.

Si bien estos tres puntos se refieren a las universidades, otro tema central es el perfil de las/los estudiantes: a las generaciones nacidas en los años posteriores al surgimiento de Internet, mejor conocidas como *millennials*, Ng *et al.* (2010), las describen como más enfocadas en el logro personal dentro del trabajo, basado éste en el desarrollo de nuevas habilidades que lleven a “una vida con significado y satisfactoria”. Otras características son: buscan ser escuchadas y tener respuestas más rápidas; tienden a tener —pero no para comprender— grandes cantidades de información; y tienen más facilidades para establecer relaciones a distancia, aunque no tanto para profundizar. Finalmente, dado el aceleramiento en la dinámica del mundo, fruto del avance tecnológico, es una generación que puede adaptarse, pero sólo si le resulta relevante; caso contrario, buscarán inmediatamente otra opción que les satisfaga.

Creemos que a esta generación, que busca recuperar su condición de ser parte de un colectivo y de actuar conforme a un sentido de vida, el contexto actual no le da suficientes opciones. De hecho, en medio de la priorización del hiperconsumo, el riesgo de que las generaciones actuales caigan en el desasosiego o en la inestabilidad emocional es grande.

Lo antes descrito genera preguntas como: ¿de qué forma las IES pueden desmarcarse de

la dinámica mercantilista y priorizar la humanización de las relaciones al interior de la comunidad universitaria? ¿Es posible mantener como primera prioridad el cultivo de la virtud y no incurrir en simulaciones, dada la presión financiera asociada con la rentabilidad? ¿De qué manera se pueden crear espacios de aprendizaje donde converjan de manera dialógica diferentes disciplinas y corrientes de pensamiento? ¿Cómo se puede propiciar el aprendizaje significativo, y contribuir así con el sentido de vida de las y los estudiantes?

Aunque para responder a todas y cada una de ellas se requiere un análisis mucho más profundo y exhaustivo, consideramos pertinente su inclusión en este documento para fomentar su discusión. En lo que respecta al presente artículo centraremos el análisis en dos preguntas clave: ¿de qué maneras las virtudes promovidas por la responsabilidad social universitaria se pueden enriquecer mediante la inclusión de los principios de la economía social y solidaria? Y ¿qué tipo de prácticas concretas habrían de incorporarse en el quehacer de las universidades a fin de contribuir al logro del florecimiento social?

MACINTYRE Y SU PROPUESTA SOBRE LA VIRTUD

La base para responder a estas interrogantes habremos de retomarla del mismo MacIntyre, en lo que respecta a la virtud y el florecimiento social. Para él, una virtud es “una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos más capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas, y cuya carencia impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes” (1987: 237).

MacIntyre (1987) divide a los bienes en éticos internos y externos. Los primeros son aquéllos que nos llevan a la excelencia, y se caracterizan porque su logro normalmente representa un bien para toda la comunidad. Es decir, no son únicamente un medio para alcanzar algún propósito, sino que son

parcialmente constitutivos del bien. Su procuración define a lo que él llama el “buen ser humano”: “aquél que se beneficia a sí mismo y beneficia a otros, tanto *qua* ser humano como también *qua* responsable ejemplar de roles o funciones específicas dentro del contexto de prácticas específicas” (MacIntyre, 2001: 83). Los bienes externos son “propiedad y posesión de un individuo” (MacIntyre, 1987: 237), se miden por su valor de uso y tienden a ser objeto de una competencia en la que siempre hay perdedores y ganadores. Además, siempre aluden a la eficacia y no requieren de una relación con los fines de la actividad.

Esta distinción no va encaminada a establecer que los bienes externos no sean convenientes, sino más bien a realzar la importancia y carácter fundamental de los bienes éticos internos. Para establecer la diferenciación, MacIntyre denomina “prácticas” a aquellas actividades que sí tienen dicho reconocimiento:

...cualquier forma coherente y completa de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, mientras se intentan lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la defiende parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (MacIntyre, 1987: 233).

Para mantener dichas prácticas y alcanzar los bienes internos las personas nos debemos apoyar en el ejercicio de las virtudes, ya que éstas nos sostendrán en la búsqueda de lo bueno, y nos ayudarán a vencer los diferentes riesgos, peligros, tentaciones y distracciones que encontremos en el camino. Esa búsqueda es algo más que un simple deber moral proveniente de alguna norma externa que un individuo debe cumplir, a fin de evitar alguna sanción o situación desfavorable a nivel personal. Al contrario, ese bien es un fin del cual

el individuo está convencido, y por ello actúa en pos del mismo (MacIntyre, 1987), tal como sería lo que subyace al sentido, fomento y ejercicio de la responsabilidad social universitaria. Al respecto, cabe aclarar que, aunque las virtudes son promovidas e inculcadas principalmente en los espacios familiares y de índole espiritual, los centros educativos cumplen un papel importante en reforzarlas, mas no por ello deben ser vistos como los únicos responsables de desarrollarlas en los estudiantes.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Responsabilidad social universitaria (RSU) es un término acuñado desde el año 2000 por autores como François Vallaey (2006; 2014), quien la define como “la capacidad que tiene la universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos clave: gestión, docencia, investigación y extensión” (Universidad Construye País, 2006: 96). Con ello se busca dar mayor pertinencia y pertenencia social al quehacer universitario, a fin de “desarrollar y transferir conocimientos acordes a los requerimientos regionales” (Gaete, 2018: 100).

La RSU parte de reconocer que las acciones de las IES tienen impacto tanto en las personas —estudiantes, docentes, trabajadores y proveedores— como en los ecosistemas. Por lo tanto, todo el personal de las IES debe reflexionar sobre su responsabilidad al “promover, validar o permitir los problemas crónicos de la sociedad” (Vallaey, 2006: 3).

Al respecto, Vallaey (2014) sustenta la relevancia que tiene la promoción de valores sociales en la forma de prácticas institucionales (recordemos la acepción de MacIntyre de “práctica”). Para él, las universidades deben convertirse en “comunidades socialmente ejemplares”. Sobre esto, el autor es contundente al establecer que: “más que los cursos de ética —cuyo impacto actitudinal es

discutible— es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos comunes la que forma a las personas en valores” (Vallaey, 2006: 5). A nuestro parecer, lo anterior habrá de ser reforzado en espacios donde se dé la interacción humana, de la cual emerja la conciencia sobre uno mismo en relación con la otredad.

Para los teóricos de la RSU, las IES no pueden tomar posiciones evasivas sobre la incidencia que tienen en el devenir social, ni tampoco priorizar la reducción de costos frente a la ampliación de impactos profundos y verdaderos (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Mehta, 2011), tanto en sus estudiantes como en el resto de la comunidad universitaria (Greenhaus y Beutell, 1985; Gaete, 2018). De otro modo, el riesgo de quedarse en el nivel cosmético sería enorme.

ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA

Si bien la economía social data del siglo XIX, desde la década de 1970 resurgió con mayor fuerza dentro de la propuesta de lo que hoy es conocido como economía social y solidaria (ESS) (Pérez de Mendiguren *et al.*, 2009). Dicha propuesta tiene la intención de establecer relaciones sociales armónicas entre todos los seres humanos, a fin de superar “la alienación por medio del autodesarrollo holístico, individual y colectivo” (Arruda, 2004: 71). Se trata de una nueva forma —no la única, ni exclusiva— de construir la realidad. Parte de reconocer al ser humano como una realidad abierta, en constante proceso de autogeneración; y no sólo eso, sino también con el potencial de estar orientada hacia el bien común, y actuar desde una lógica de reciprocidad, como Mauss (1991 [1925]) sugiere respecto a la “economía del don”.

Sobre lo anterior, hemos de centrar nuestra atención en el valor de la reciprocidad, y revitalizarlo. Para Dania López, “no se puede tener en cuenta al otro sin preocuparse de las condiciones de su existencia”; y agrega que esto se concreta mediante el dar, cuya virtud es que “dar, recibir y devolver no significa sólo

la reproducción del don”, implica “producir lo que se dará, recibir y producir de nueva cuenta a fin de dar de nuevo” (2012: 113).

Por su parte, Marañón (2014) retoma las ideas de Quijano (2000) y plantea que la ESS es parte de las iniciativas contrahegemónicas que buscan superar la parcelación de la vida, promovida desde la racionalidad instrumental (primera ficción de MacIntyre). Para Marañón (2014: 22), debemos asumir una racionalidad alternativa que se caracterice por tener una “perspectiva relacional entre los seres humanos y la naturaleza”. Esto implica establecer nuevos tipos de intersubjetividad, más simétricos, con una orientación “ecosociocéntrica”, con la que se piense y actúe en términos de la vida como un todo, y ya no de manera antropocéntrica, o desde la ficción de la objetividad y neutralidad (segunda ficción de MacIntyre).

Frente a ello, habremos de considerar que la vida humana y la satisfacción de las necesidades “tienen que partir del reconocimiento de la finitud de los ecosistemas, de la necesidad de respetar el derecho a la existencia, a la reparación y compensación de la naturaleza” (Marañón, 2014: 22). De esta forma, Marañón (2014: 21) considera que se construirán nuevas relaciones sociales (incluyendo las laborales), “redefinidas en términos de solidaridad-reciprocidad, sustituyendo la intersubjetividad racial y cosificadora dominante” (tercera ficción de MacIntyre).

Dado el carácter utópico de la ESS, hemos de reconocer que los resultados a gran escala no serán inmediatos. Se requiere de la articulación de las múltiples iniciativas existentes a nivel mundial, a fin de emanciparnos de la opresión como forma de relación (Freire, 2005 [1968]). Lograrlo no implica avalar la pasividad y el conformismo, pero sí cuestionar la autocomplacencia, los sitios de confort o la indolencia. Por lo tanto, cada sujeto debe ser libre de usar su capacidad para mejorar sus condiciones de vida, pero sin demeritar la calidad de vida de sus semejantes.

Ese deseo de superación propio de la ESS tiene un sustento ontológico. Arruda (2004), en cambio, lo asocia, en términos abstractos, con el “profundo deseo de ser feliz”, resultado de procurar la felicidad de nuestros semejantes. En términos concretos, Arizmendarrieta, ideólogo fundador de la Cooperativa Mondragón, establece que “... dando por supuesto que uno sea persona decente y aspire a mejorar su suerte ‘decentemente’, estamos ya en condiciones de emprender la ruta cooperativa... lo que más difícilmente puede disculparnos es la ausencia de un espíritu de superación” (cit. en Arizmendi, 1984: 484).

Es decir, esa aspiración es parte del impulso contenido en cada ser humano, cuyo soporte debe ser el nivel de conciencia sobre el otro, traducido en un sentido de autolimitación, o en ese actuar “decentemente”, a fin de que nuestra superación no ponga en riesgo la dignidad de otras personas. Además, a diferencia de la representación predominante de la “felicidad” —y que autores como Fromm (2000 [1941]) consideran como una actitud hedonista— hemos de señalar que la base ontológica de la ESS es un profundo deseo de felicidad, similar a lo que subyace en la etimología del eros de Platón de que “no puede existir [la felicidad] sin autorrespeto, respeto mutuo y lazos de amor entre las personas” (Arruda, 2004: 71).

Por lo tanto, dado que ese tipo de felicidad es consustancial al ser humano (Layard, 2011), y ésta rebasa el plano material, no podemos avalar una visión reduccionista que nos lleve a creer que el ideal económico está en el simple aumento del producto interno bruto, o en el crecimiento económico ilimitado, como plantea Rostow (1961). Al contrario, requerimos otra manera más armónica de concebir la economía, como la que plantea Coraggio (2011: 286):

...sistema de normas, valores, instituciones y prácticas que se dan históricamente [en] una comunidad o sociedad para organizar el

metabolismo de seres humanos-naturaleza, mediante actividades interdependientes de producción, distribución, circulación y consumo de satisfactores adecuados para resolver las necesidades y deseos legítimos de todos, definiendo y movilizándolo recursos y capacidades para lograr su inserción en la división global del trabajo, todo ello a modo de reproducir de manera ampliada la vida de sus miembros actuales y futuros, así como su territorio.

Para la ESS, se debe asumir la apuesta de poner en el centro el restablecimiento o revitalización de las relaciones sociales, basadas en la reciprocidad entre los diferentes grupos humanos y la vida en su conjunto. Al hacerlo, aunque se promueve la desmercantilización de la vida, y de manera específica, del trabajo, no se le da la espalda al factor económico (Coraggio, 2011). De hecho, se retoman los fundamentos de la economía social en cuanto al fortalecimiento que debe haber de las empresas sociales, cuidando de mantener un enfoque solidario y cooperativo en ellas, a fin de evitar relaciones antagónicas, como serían los esquemas tradicionales de tipo obrero-patronales. Por último, no se establece que todas las empresas o el dinero sean “malos”; como Razeto (2000) sugiere, es un error considerar que la economía es la fuente de nuestros problemas. Al contrario, de lo que se trata es de poner en el centro a la vida, tal como sucede en lo que Marañón (2013: 41) denomina como “emprendimientos solidarios”:

...unidades económicas populares organizadas colectivamente, con diversas características en términos de su origen, tipo de organización, escala de operación, ámbito de actividad, dotación de recursos, vínculos con los mercados y con el Estado; tienen como rasgo principal una nueva racionalidad no instrumental, centrada en relaciones sujeto-sujeto, y buscan una convivencia equilibrada entre los seres humanos y la naturaleza.

Una propuesta como ésta nos invita a movernos hacia un esquema que, más que ser de economía solidaria, sea de solidaridad económica. Al respecto, creemos que la incorporación de un esquema similar en la dinámica de las IES podría contribuir a superar en gran medida las contradicciones y simulaciones ilustradas por las ficciones de MacIntyre, y así priorizar los “bienes éticos internos”. Lo anterior se lograría debido a que se reforzaría

enormemente la función social de las IES, sin poner en riesgo el aseguramiento de los recursos económicos que garanticen la operación de la institución.

A fin de ilustrar cómo se traduciría esta integración conceptual en acciones y prácticas concretas, presentamos una serie de propuestas cimentadas tanto en los principios de la ESS como en los postulados de la RSU (Cuadro 1).

Cuadro 1. Acciones para fortalecer la RSU desde los principios y valores de la ESS

Economía social y solidaria	Responsabilidad social universitaria
Equidad: todas las personas son sujetos de igual dignidad y no deben estar sometidas a la dominación	<ul style="list-style-type: none"> • Otorgar buen trato laboral, sin uso de violencia verbal ni física, anteponiendo el diálogo a la imposición de decisiones de parte de las autoridades universitarias o de las/los docentes a sus estudiantes. • Prevenir la discriminación hacia cualquier persona, tanto entre estudiantes como entre el personal de las diferentes áreas. Esto se debe hacer desde el diseño mismo de la imagen institucional, donde se deben incluir a los diferentes fenotipos y grupos sociales de la comunidad y no sólo mostrar las consideradas como visualmente atractivas (por lo general, gente rubia, delgada). • Evitar el trato preferencial hacia estudiantes dado su nivel socioeconómico o los “contactos” que tengan, lo cual podría derivar en el fomento de la impunidad. • Promover el reconocimiento de los diferentes saberes como fuente legítima de conocimiento. • Establecer criterios salariales que prevengan la acentuación de las desigualdades económicas entre el personal. Se propone una escala de 1:6 entre el salario más bajo y el más alto.
Trabajo: concebido desde la dimensión cultural, humana, social, política y económica	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar la convivencia sana y la integración armónica entre toda la comunidad universitaria. • Favorecer prácticas que promuevan la conciliación trabajo-familia, a fin de reducir la enajenación del sujeto y la fractura del tejido social en la familia de los miembros de la comunidad universitaria. Esto mediante la creación de prestaciones clave, como espacios de lactancia, guardería, permisos de atención de familiares con enfermedades terminales, trabajo desde casa un día a la semana, respeto a los horarios de trabajo e inclusión del tiempo personal en la planeación de actividades. • Priorizar la integración de espacios de formación humana y capacitación del personal que sean parte de sus prestaciones, incluyéndolas lo más posible dentro de su carga laboral. • Respetar las condiciones contractuales, y evitar la sobrecarga laboral forzada. • Otorgar un pago justo por las horas laboradas y reconocer el pago de horas extras y compensaciones por días adicionales según la legislación laboral. • Respetar la libertad de asociación sindical (en caso de que la IES sea una cooperativa, no se requeriría, y las acciones para cuidar la parte personal se canalizarían a través de un Consejo Social). • Eliminar prácticas de coerción o negación de derechos al momento de liquidar al personal, tales como obligar a firmar renunciaciones para reducir el finiquito por ley, o generar hostigamiento para motivar el retiro voluntario.

Cuadro 1. Acciones para fortalecer la RSU desde los principios y valores de la ESS

(continuación)

Economía social y solidaria	Responsabilidad social universitaria
<p>Sostenibilidad ambiental: reducir significativamente la huella ecológica en todas nuestras actividades, desde una ética de la suficiencia y la austeridad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ahorrar y usar eficientemente el agua y la energía (ver, por ejemplo, el caso de la Universidad de Guadalajara). • Reducir al máximo posible la generación de residuos contaminantes (Programa Manejo Integral de Residuos Sólidos Universitarios de la UNAM-Morelos). • Propiciar esquemas de movilidad colectiva y otras no contaminantes. • Llevar a cabo el tratamiento de aguas y un manejo adecuado de residuos sólidos (Universidad de Murcia-campus de Espinardo). • Respetar e integrar la flora y fauna locales en el ecosistema universitario (Plan de Manejo de la Vegetación Arbórea de la Pontificia Universidad Javeriana). • Eliminar por completo el uso de tóxicos en los procesos internos. En caso de no ser posible, se debe contemplar la biorremediación y previsión de afectaciones a la salud personal.
<p>Cooperación: basarse en una ética participativa y democrática para fomentar el aprendizaje y trabajo cooperativo entre personas y organizaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear el “buen gobierno universitario”, donde se puedan tomar decisiones mediante asambleas; fomentar la participación del personal administrativo, académico, directivo, de planta física, y representantes de asociaciones estudiantiles (Salmi, 2014). • Promover el trabajo colaborativo, con base en la valoración de las diferentes capacidades, tanto del personal como de las/los estudiantes. • Crear empresas cooperativas al interior de la universidad, donde las/los estudiantes puedan formarse en el espíritu cooperativo empresarial (cafeterías Batsil Maya-Universidad Iberoamericana). • Evitar el uso de los programas internacionales desde una perspectiva colonial que refuerce la aspiración de parecerse o acercarse a los países considerados como “primer mundo”. Es recomendable promover las relaciones de cooperación Sur-Sur, y la concepción de que el intercambio es tanto una opción formativa-académica, como una experiencia intercultural y de desarrollo humano. • Integrar redes de cooperación, ya sea mediante la participación y/o coordinación de observatorios ciudadanos, redes de investigación socialmente comprometida, o espacios de interacción entre estudiantes y líderes sociales (modelo Righ Livelihood College). • Asumir la internacionalización como un acto de cooperación internacional solidaria, con relaciones horizontales, basadas en el diálogo intercultural y el respeto a la idiosincrasia e identidad de los países participantes. • Generar espacios de aprendizaje asociados con cursos académicos y extracurriculares donde toda la comunidad universitaria participe, y se reconozcan los diferentes tipos de conocimientos existentes. • Promover una extensión universitaria que lleve las IES a integrarse en la generación de beneficios para la comunidad, los cuales deben ir más allá del asistencialismo, y reforzar la promoción de valores democráticos, la inclusión, la interculturalidad y la equidad.
<p>Desmercantilización: destinar las posibles utilidades a la mejora o ampliación del objeto social de los proyectos y al apoyo de otras iniciativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar la concepción de que sus estudiantes sean vistos como meros clientes o usuarios de servicios. • Promocionar con honestidad a la universidad sin ofrecer servicios que no puedan ser garantizados. Esto incluye ofrecer programas de estudio que no sean alterados o disminuidos por una eventual imposibilidad de cumplir con lo establecido en las campañas de captación. • Ofrecer una educación con calidad y pertinencia, que ligue a la institución con las necesidades y objetivos de la sociedad, no sólo de los grandes grupos empresariales. Debe tenerse clara la concepción ontológica del ser humano, la sociedad y el conocimiento (Didriksson <i>et al.</i>, 2009).

Cuadro 1. Acciones para fortalecer la RSU desde los principios y valores de la ESS

(continuación)

Economía social y solidaria	Responsabilidad social universitaria
Desmercantilización: destinar las posibles utilidades a la mejora o ampliación del objeto social de los proyectos y al apoyo de otras iniciativas	<ul style="list-style-type: none"> • Anteponer la promoción de los valores y la formación social al simple cuidado de la imagen. Esto incluye la supresión de compromisos económicos que lleven a destinar recursos a la compra de servicios/productos innecesarios, que rebasen las posibilidades presupuestales, o que pongan en riesgo el pago justo o los incrementos salariales para todo el personal, en especial para quienes estén en condiciones de mayor vulnerabilidad. • Defender la libertad de investigación ante la presión de intereses económicos que buscan orientarla a su conveniencia, tal como plantea la Declaración Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (1998), y como ha priorizado desde el 2018 en México la dirección del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). • Abrir los espacios de la universidad para que los sábados y domingos puedan implementarse programas de educación no escolarizada (conocida como no formal), en la que se reciba a sectores de la población vulnerable, pero con interés y compromiso para fortalecer sus capacidades (programas de universidades y escuelas salesianas en Centroamérica).
Compromiso con el entorno: participar en el desarrollo local sostenible y comunitario del territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Participar, como comunidad universitaria, en el diseño de políticas públicas. • Integrar un equipo psicopedagógico y de medicina integral a través de programas de vida saludable, a fin de que cada estudiante aprenda a cuidarse a sí mismo, y de esa manera tenga más elementos para asumir una posición de “cuidado del otro desde el cuidado de sí”. • Revisar los currículos a la luz de los desafíos socioeconómicos y ambientales de la comunidad inmediata. • Desarrollar metodologías socialmente comprometidas, como el aprendizaje-servicio, basadas en el modelo de servir para aprender y aprender para servir (Furco, 1996; Trilla, 2009). • Asegurar la calidad y profesionalismo de parte de los/las estudiantes al momento de cumplir con su servicio social o prácticas de extensionismo. La universidad debe crear mecanismos para que se cumplan, como mínimo, las horas establecidas por ley (480 en el caso de México).

Fuente: elaboración propia a partir de: Red de redes de economía alternativa y solidaria (s/f); UNESCO, 1998; Tünnerman, 2007, 2013; Vallaeys, 2014, 2016; Gaete, 2018 2018; Kossek *et al.*, 2011.

A fin de ilustrar cómo es que este tipo de enfoque puede ayudar a transformar la dinámica al interior de las IES, compartimos algunos ejemplos de acciones concretas que dan cuenta de cómo la ESS puede enriquecer el enfoque de la RSU.

1) *Anteponer la dignidad humana a la reproducción del capital financiero.* Cada vez es más común que los estudiantes no puedan continuar sus estudios, dadas las adversidades económicas que enfrentan las familias. Ante ello, se recomienda crear esquemas adicionales a las becas, por ejemplo, que en ciertos casos los estudiantes aporten trabajo o algún pago en especie a cambio de las cuotas que deban de

cierto periodo. Así se dará muestra de que el trabajo está por encima del capital, y que las universidades tienen apertura y creatividad para establecer acuerdos de mutuo beneficio con sus estudiantes.

2) *Concienciación mediante el diálogo.* Dado que las IES dependen cada vez más del ingreso vía colegiaturas (en caso de ser privadas), o asegurar el presupuesto (en caso de ser públicas) (Riveros, 2008), un problema común es que no se ponen límites académicos, operativos y actitudinales a los/las estudiantes por el miedo a que se den de baja, aunque a la larga los efectos de estas omisiones serán peores. Es importante que se generen espacios

de diálogo en los que las/los estudiantes reflexionen en torno a sus acciones y los efectos de las mismas. Para ello es importante tener reglamentos muy claros y detallados, y aplicarlos con imparcialidad, para así cuidar los bienes éticos internos. Se recomienda contar con personal psicológico y de asuntos estudiantiles que tenga formación en el manejo de conflictos, a fin de priorizar la concienciación, la reconciliación, la autocrítica y la promoción de una visión de relacionalidad.

3) *Promoción de valores para toda la comunidad universitaria.* Es fundamental que todo el personal se integre en espacios de aprendizaje, para que puedan hacer suyos los principios de la ESS. Esto no debe ser visto como una tarea más, sino como un espacio de crecimiento personal, en el que quienes integran la comunidad universitaria puedan deconstruirse y reconstruirse como sujetos y cultivar las “prácticas”. Por ejemplo, imaginemos un curso de ciudadanía o ética en el que las/los estudiantes puedan compartir el espacio del aula con personal de intendencia o sus familiares, o incluso con colectivos sociales de zonas marginales. Esto nos llevaría a propiciar, de manera concreta, la construcción de comunidad, al reconocer las diferentes formas de conocimiento; además, la formación que ofrezca la universidad no sólo estaría mediada por la inscripción en algún programa educativo formal, sino que sería más incluyente, cualidad que recomienda Llopis (2010).

4) *Formación empresarial con un espíritu cooperativo.* Aprovechar los espacios relacionados con la venta de servicios y productos para generar cooperativas (de alimentos, transporte, consumo, etc.) en las que, con la coordinación de sus docentes, los estudiantes puedan ser socios temporales y reforzar los contenidos de algunas materias. Ello requiere de la creación de estímulos, por lo que se podría ofrecer que, en caso de obtener utilidades mayores a cierta cantidad, se pueda reinvertir ese dinero en el

pago de la siguiente colegiatura o en los gastos de graduación. En general, se debe sentir que la universidad redistribuye los beneficios, y no sólo prioriza la generación de mayores utilidades, ni es un espacio comercial para el establecimiento de franquicias y comercios accesible sólo para las grandes empresas. Otra forma de hacerlo sería mediante la integración en la red de proveedores de la IES a cooperativas o microempresas de productores locales.

5) *Buen gobierno universitario:* las IES deben convertirse en espacios ejemplares donde sus estudiantes cultiven la gobernanza. Martí-Noguera y Martí-Vilar (2013: 157) sostienen que se necesita “detectar y analizar las expectativas de los grupos de interés de la universidad, con un objetivo de clarificación y de integración en un proyecto común de dichos miembros de la comunidad universitaria”. Tal como funciona en muchas de las empresas cooperativas, que cuentan con una asamblea donde se toman las decisiones por consenso de sus socios y socias, creemos que las universidades deben involucrar gradualmente a sus estudiantes en la gestión de la institución. ¿Podríamos pensar en un presupuesto participativo donde alguna partida sea gestionada por la comunidad estudiantil? ¿Sería factible que estudiantes de semestres avanzados den retroalimentación a los planes de estudio y a los programas de las materias de semestres previos? ¿De qué forma podrían generarse de manera participativa nuevas formas de asignar calificaciones a las materias, incorporando de manera significativa valores como responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad, entre otros? Recordemos que mientras el aprendizaje sólo sea medido en números o calificaciones, más se acentuará la visión instrumental de la vida.

6) *Fondos verdes para la reinversión social.* Imaginemos que en la universidad se pudiera instalar un sistema de energía renovable y limpia mediante la negociación con alguna

agencia de cooperación o dependencia de gobierno. La universidad habría de firmar un compromiso para generar un fondo solidario a perpetuidad, alimentado con el dinero destinado al pago de electricidad, mismo que ahora podría reinvertirse en fondos semilla para empresas sociales, proyectos de vinculación comunitaria o becas estudiantiles. Esto llevaría a reducir el impacto ambiental, y a la vez generaría beneficios sociales.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior enfrentan retos multifactoriales en escenarios por demás complejos. No podemos esperar que respondan de la misma forma que lo hicieron las primeras universidades que albergaron académicos y discípulos en la edad media. De hecho, en la actualidad, el papel de las IES es determinante para el desarrollo económico, tecnológico y social, por lo que hay una línea clara, por parte de las instituciones, de mantenerse a la vanguardia en innovación tecnológica e investigación científica; incluso podemos trazar escuelas con una profunda tradición filosófica y literaria. Sin embargo, falta asumir el gran papel que tiene no sólo en el desarrollo social, sino el impacto que puede generar en la recuperación del tejido social.

Debemos reconocer que nuestra sociedad ha sido víctima y verdugo de diversos procesos que han marcado coyunturas definitivas para un futuro sin marcha atrás. Nuestra actividad económica, política y social ha generado un cambio en la historia geológica, causado por los modos y modelos de vida que hemos legitimado como civilización planetaria. Buena parte de esos modelos no sólo son replicados, sino instaurados en las mismas instituciones educativas. Enseñamos y reforzamos en nuestros estudiantes, modelos que no necesariamente están contenidos en una asignatura precisa o en los currículos a lo largo de su trayectoria estudiantil; están en nuestra propia ideología, nuestros discursos,

nuestras formas de hablar, vestir y concebir el mundo. Encarnamos y somos modelo de esta sociedad global responsable de haber iniciado la época del Antropoceno.

Las instituciones de educación superior bien pueden ser laboratorios de realidad social que extiendan su alcance a la comunidad que las rodea. Al contrario de permanecer en una torre de marfil, la investigación académica debe permear la enseñanza, pero sobre todo, la crítica y el replanteamiento del espacio que como seres humanos hemos transformado y creado.

Los principales retos que identificamos para hacer válida la responsabilidad social universitaria, y más aún, para incorporar los principios de la economía social y solidaria, tienen que ver con la persistencia de la racionalidad instrumental dentro de las lógicas que han dado forma a muchas de las universidades modernas. Para superarlo, se requiere impulsar un proceso de autocritica, y por qué no decirlo, de posible refundación de muchas IES, para que asuman plenamente su función social. En este punto, el reto será evitar que se confunda la labor de las IES con el de organizaciones no gubernamentales o el activismo. Lo que se debe mantener en el centro debe ser la formación superior, con fines éticos, y en pro de un desarrollo social sostenible.

Esto último nos lleva a un reto más: la responsabilidad que tienen las IES de priorizar la formación de personas, y no sólo el aseguramiento de la rentabilidad. Conviene retomar los postulados de la ESS para recordar que las IES deben avocarse a la construcción de escenarios alternativos, encaminados a la transformación social. Si bien los ingresos económicos son fundamentales para la operación, la subsunción de la formación educativa a una operación mercantil ha sido un riesgo extendido, cuyas consecuencias han sido el egreso masivo de jóvenes que no cuentan con las habilidades, valores y competencias que se requieren para emprender los procesos de transformación social.

Creemos que el principal reto para llevar a cabo esta transformación tiene que ver con la manera en la cual se definan y establezcan las actividades de extensión universitaria, de forma que no se caiga en el asistencialismo, en la simple ejecución de acciones como mercadotecnia social, o en el posicionamiento de la imagen de la universidad. Se debe de propiciar que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de rehacer sus relaciones con el entorno, comenzando por su propia familia y sus comunidades de origen. Para ello, un reto clave es lograr que toda la comunidad universitaria, incluidos los cuerpos directivos y docentes en general, también sean parte de la toma de conciencia y, una vez que asuman su responsabilidad, superen los enfoques ego-céntricos. De esa manera, la ética y las virtudes serán inculcadas a través de convivir en un entorno en el cual se actúe en función de los bienes éticos internos que se busca alcanzar.

Otro reto será lograr que las IES se abran a recibir retroalimentación, o bien, a ser “evaluadas” no sólo por certificadoras oficiales, sino por los sectores con los que se relacionan, comenzando por la propia comunidad universitaria. De esa manera se podrá hacer partícipe a la sociedad de la construcción de respuestas para preguntas claves como: ¿cuál es el horizonte de sentido de las IES y qué es lo que la sociedad espera y exige de ellas? ¿Cómo se comprende y materializa el cumplimiento de la función social de las IES? ¿De qué manera han fallado las IES en la formación de

personas socialmente ejemplares y cómo han buscado asumir su responsabilidad para corregir sus procedimientos? ¿De qué manera se están construyendo nuevos conocimientos con los diferentes sectores de la sociedad? ¿Cómo es que se busca la transferencia y de qué manera se cuida la pertinencia de tales conocimientos?

Por último, hemos de refrendar que, frente a los escenarios adversos y de dimensiones planetarias descritos al inicio del texto, lo urgente, lo importante y lo cordial, es que las IES tomen conciencia de que hay muy pocos agentes de cambio que puedan escapar a la dinámica mandatoria de consumo exacerbado que impera desde hace más de un siglo en nuestra sociedad. Las IES públicas y privadas son el repositorio de ideas, sueños y esperanzas de la juventud; de ahí que es nuestra responsabilidad formar individuos críticos que sean capaces de mirar el mundo de otra forma, de crear relaciones desde otra dinámica, y de mostrar como humanidad que nuestra capacidad crítica y reflexiva supera nuestra capacidad de opresión y destrucción. Así pues, el fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la economía social y solidaria apuntala una de las múltiples aristas de cómo podemos vincular nuestras instituciones con la sociedad y, a la par, cómo modificar una dinámica de estudiantes, profesores y directivos comprometidos con un pensamiento crítico que vele por la dignidad de los que habitamos esta civilización plantería.

REFERENCIAS

- ARRUDA, Marcos (2004), “¿Qué es la economía solidaria? El renacimiento de una sociedad humana matristica”, ponencia presentada en el “IV Forum Social Mundial”, panel “Por una economía do povo: realidades e estrategias do local ao global”, Mumbai, India, enero de 2004, *Ecología Política*, núm. 27, pp. 71-75.
- ARUZMENDI, Joxe (1984), *El hombre cooperativo. Pensamiento de Arizmendarrieta*, Navarra, Otalora.
- CORAGGIO, José Luis (2011), *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*, Quito, FLACSO.
- DIDRIKSSON, Axel, Alma X. Herrera, Lidia J. Villafán, Bolívar Huerta y Dante Torres (2009), *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*, México, UNAM.
- ENDERS, Jürgen (2015), “Una carrera ‘armamentista’ en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universi-

- dades de clase mundial”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 176, pp. 83-109.
- FREIRE, Paulo (2005 [1968]), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FROMM, Erich (2000 [1941]), *El miedo a la libertad*, México, Paidós.
- FURCO, Andrew (1996), *Expanding Boundaries: Service and learning*, Washington, Corporation for National Service.
- GAETE, Ricardo (2018), “Conciliación trabajo-familia y responsabilidad social universitaria: experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 1, núm. 12, pp. 81-100.
- GASCA-Pliego, Eduardo y Julio César Olvera-García (2011), “Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI”, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 56, mayo, pp. 37-58.
- GLAZMAN, Raquel (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós.
- GREENHAUS, Jeffrey y Nicholas J. Beutell (1985), “Sources of Conflict between Work and Family Roles”, *Academy of Management Review*, vol. 10, núm. 1, pp. 76-88.
- JIMÉNEZ, Edgar (1992), “El modelo neoliberal en América Latina”, *Sociológica*, vol. 7, núm. 19, pp. 56-77.
- JUARROS, Fernanda y Judith Nairdof (2007), “Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, vol. 12, núm. 3, pp. 483-504.
- KOSSEK, Ellen, Boris Baltes y Russell Matthews, (2011), “How Work-Family Research can Finally Have an Impact in Organizations”, *Industrial and Organizational Psychology*, vol. 4, núm. 3, pp. 352-369.
- LAYARD, Richard (2011), *Happiness: Lesson from a New Science*, Londres, Penguin.
- LLOPIS, Elvira (2010), “Universidad y creación de valor para la sociedad. ¿qué queremos de la universidad?”, en Marta de la Cuesta, Cristina de la Cruz y José M. Rodríguez (coords.), *Responsabilidad social universitaria*, La Coruña, Netbiblio, pp. 155-172.
- LÓPEZ, Dania (2012), “La relevancia de la reciprocidad como relación social primordial en las propuestas de solidaridad económica y de una sociedad alternativa: algunas reflexiones teóricas”, en Boris Marañón (coord.), *Solidaridad económica y potencialidades de transformación social en América Latina: una perspectiva descolonial*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 155-180.
- MACINTYRE, Alasdair (1987), *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
- MACINTYRE, Alasdair (1992), *Tres versiones rivales de la ética: enciclopedia, genealogía y tradición*, Madrid, RIALP.
- MACINTYRE, Alasdair (1994), *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*, Barcelona, EUNSA.
- MACINTYRE, Alasdair (2009), “The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 57, núm. 4, pp. 347-362.
- MACINTYRE, Alasdair (2017), *Ética en los conflictos de la modernidad. Sobre el deseo, el razonamiento práctico y la narrativa*, Madrid, RIALP.
- MARAÑÓN, Boris (coord.) (2013), *La economía solidaria en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas.
- MARAÑÓN, Boris (2014), *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas.
- MARTÍ-Noguera, Juan José y Manuel Martí-Vilar (2013), “Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica”, *Revista Española del Tercer Sector*, núm. 25, pp. 145-162.
- MASSÉ, Carlos Eduardo (2008), “Autonomía estatal y universitaria. Mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo”, *Educere*, vol. 12, núm. 41, pp. 387-395.
- MAUSS, Marcel (1991 [1925]), “Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas”, en *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos, pp. 152-263.
- MEHTA, Sandhya rao (2011), “Corporate Social Responsibility (CSR) and Universities: Towards an integrative approach”, *International Journal of Social Science and Humanity*, vol. 1, núm. 4, pp. 300-304.
- NEWMAN, Frank (2000), “Saving Higher Education’s Soul: The futures project”, *The Magazine of Higher Learning*, vol. 32, núm. 5, pp. 16-23.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015), *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Nueva York, ONU.
- OXFAM (2014), *Even it up. Time to end extreme inequality*, Oxford, Oxfam International.
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) (2014), *Cambio Climático 2014: informe de síntesis*, Ginebra, IPCC.
- PÉREZ de Mendiguren, Juan Carlos, Enekoitz Etxezarreta y Luis Guridi (2009), *Economía social, empresa social y economía solidaria: diferentes conceptos para un mismo debate*, Bilbao, Reas Euskadi.
- RIVEROS, Luis A. (2008), “Retos y dilemas sobre el financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe”, *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*, en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres2008.htm> (consulta: 27 de marzo de 2019).

- ROSTOW, Walt Whitman (1961), *Las etapas del crecimiento económico*, México, FCE.
- SALMI, Jamil (2014), “Buenas prácticas internacionales de gobierno universitario”, *Nueva Revista*, núm. 151, pp. 116-132.
- SERRANO del Pozo, Ignacio (2016), “La crítica postmoderna de A. MacIntyre a la universidad liberal: tres ficciones rivales de la universidad”, *Ideas y Valores*, vol. 65, núm. 160, pp. 205-223.
- NG, Eddy, Linda Schweitzer y Sean Lyons (2010), “New Generation, Great Expectations: A field study of the Millennial Generation”, *Journal of Business and Psychology*, vol. 25, núm. 2, pp. 281- 292.
- TRILLA, Jaume (2009), “El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea”, en Josep Puig (coord.), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó, pp. 3-52.
- TÜNNERMANN, Carlos (2007), *La universidad necesaria para el siglo XXI*, Managua, Hispamer.
- TÜNNERMANN, Carlos (2013), “Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos”, *Universidades*, núm. 56, pp. 5-14.
- UNESCO (1998), “Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, París, UNESCO, en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion (consulta: 27 de marzo de 2019).
- Universidad Construye País (2006), *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*, Santiago, Proyecto Universidad: Construye País.
- VALLAEYS, François (2006), “La responsabilidad social de la universidad”, Lima, Pontificia Universidad Católica de Perú, en: <http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf> (consulta: 27 de marzo de 2019).
- VALLAEYS, François (2014), “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 5, núm. 12, pp. 105-117.
- Word Wildlife Found (2016, 27 de octubre), “Planeta vivo. Informe 2016. Riesgo y resiliencia en una nueva era”, Gland (Suiza), WWF International.

D O C U M E N T O S



[documentos]

La educación obligatoria en México

Informe 2019*

PRESENTACIÓN

En cumplimiento del artículo 31 de la Ley General de Educación (LGE) y del 63 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), referidos a la obligación del Instituto de informar sobre el estado que guarda el sistema educativo nacional (SEN), se hace entrega de este documento titulado *La educación obligatoria en México. Informe 2019*.

Desde su origen en 2002, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha trabajado en la evaluación de la garantía del derecho al logro de aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes (NNA), y desde 2013, en el marco de sus obligaciones constitucionales, ha avanzado en la coordinación de metas, métodos y objetivos del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), con el fin de contribuir al desarrollo de evaluaciones integrales que permitan monitorear en qué medida se cumple el mandato de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

El derecho a una educación de calidad se reconoce, en el derecho internacional y en legislaciones nacionales, como un derecho humano clave y fundamental, ya que es condición esencial y potenciadora del desarrollo individual y del disfrute de otros derechos. Es tan determinante que, en caso de no garantizarse, resulta imposible resarcir el daño originado al individuo. En razón de esta interdependencia, se ha establecido que es obligación de los Estados nacionales promover, respetar y proteger este derecho mediante intervenciones públicas que generen un impacto consistente en su garantía.

Sin duda, la expansión de la cobertura en la educación obligatoria ocurrida en México

durante el siglo XX, que se refleja en la disminución de las tasas de analfabetismo y en el aumento de los años de escolaridad promedio, constituye la base para avanzar hacia condiciones de mayor equidad. Sin embargo, persisten diferencias importantes en la asistencia escolar y en el nivel educativo alcanzado, las cuales se relacionan con el tamaño de localidad en la que habitan las NNA, así como con el nivel de ingresos percibidos en los hogares de los que forman parte. A pesar de que se puede acreditar la igualdad en el reconocimiento de los derechos para todos, incluido el de la educación, en los hechos persiste la inequidad.

El consenso internacional señala que el derecho a la educación sólo puede considerarse garantizado cuando la que se imparte es de calidad, de manera que los nuevos retos de los sistemas educativos no sólo implican lograr que la distribución de la educación sea igualitaria, sino también que ésta sea justa y equitativa; es decir, que su oferta satisfaga las necesidades de todos aquellos que la reciben.

Determinar la dimensión de las brechas de equidad, la diversidad de sus causas, y precisar sus efectos, debe hacerse a partir de la información sobre los resultados obtenidos por las políticas públicas, en términos de los principales objetivos que se plantean y de las actividades que se llevan a cabo para lograrlos; éstos son los primeros pasos para la comprensión de los problemas y el consecuente diseño de sus soluciones. Sin embargo, hemos de reconocer que ni el incremento en la cantidad de datos e información disponible, ni su interpretación, han incidido del todo en la etapa de gestación de las políticas sociales.

* Texto extraído del libro: INEE (2019), *La educación obligatoria en México. Informe 2019*, México, INEE (se reproducen "Presentación" y "Resumen ejecutivo", pp. 12-28).

En particular, la política educativa no puede entenderse si no se ubica en el marco de una mirada normativa sobre qué tipo de sociedad es deseable construir, sobre qué entendemos por una “buena sociedad”, sobre qué hace la educación en la sociedad y para ella, y sobre la clase de educación a la que se aspira para todos. Así, para orientarla, nuestra Carta Magna establece que la educación “será de calidad, con base en el mejoramiento constante” (fracción II, inciso d); especifica los componentes en los que se debe impulsar esta mejora (insumos materiales, recursos humanos y procesos educativos y escolares), y señala que deberá reflejarse en los resultados de logro académico de los educandos.

Con base en lo anterior, el centro de este informe son los resultados de las distintas evaluaciones que el INEE ha llevado a cabo con la intención de construir evidencia útil para el diseño de políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad, alineada con el artículo 3º constitucional, que señala a los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y los docentes y directivos como los principales objetos y sujetos de mejora para garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

La información presentada condensa lo que el Instituto ha producido acerca del estado de la garantía del derecho a una educación de calidad en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y refiere sólo a una parte de la producción institucional. Es posible consultar la página web del INEE donde se encuentran disponibles la totalidad de estudios, resultados, bases de datos y otras fuentes, así como el catálogo de publicaciones realizadas desde el año 2003.

Con el fin de obtener un resultado claro y conciso, hemos realizado un recorrido que abarca la magnitud y diversidad del SEN y explora los elementos que, de acuerdo con el marco jurídico, son los componentes esenciales que deben ser provistos para considerar

garantizado el derecho a una educación de calidad para las NNA de nuestro país. Enseguida, afinamos la mirada para detenernos en temas que demuestran con toda claridad los retos de equidad pendientes en los servicios educativos. Estos elementos son la base para las recomendaciones de política sustentadas en la evidencia construida a partir de nuestra labor institucional.

Tales recomendaciones constituyen información útil para el diseño de políticas públicas, con el fin de que, el Poder Legislativo, los actores y autoridades involucrados en la educación y la opinión pública, en el marco de sus respectivas agendas, responsabilidades y ámbitos de competencia, la utilicen como un instrumento para impulsar la garantía del derecho a una educación de calidad para todos.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación refrenda así su compromiso de generar y difundir información y conocimiento relevantes que le permitan al Estado mexicano diseñar e implementar políticas educativas que garanticen el pleno desarrollo de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

Junta de Gobierno
Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación
Abril, 2019

RESUMEN EJECUTIVO

El derecho a una educación de calidad para todos en México, establecido en el artículo 3º constitucional, se sustenta en los principios fundamentales de universalidad, equidad, logro (aprendizaje efectivo), suficiencia y calidad de la oferta, y mejora constante. Este último obliga al Estado a garantizar una educación progresivamente amplia y orientada a la búsqueda de mayor igualdad, e implica que la educación de calidad es aquella que, con arraigo en el propio momento histórico, se adapta para impulsar la mejora de cada ciudadano y la sociedad en su conjunto. Asimismo,

la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece que, para que la educación pueda ser considerada de calidad, debe implicar una mejora constante en los siguientes componentes: infraestructura; organización escolar; materiales y métodos educativos; y docentes y directivos escolares.

Las evaluaciones desarrolladas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre el Sistema Educativo Nacional (SEN) dan cuenta del estado que guarda la educación obligatoria e identifican los grandes desafíos que es necesario atender, no sólo por las insuficiencias observadas en cobertura y permanencia escolar, sino también por los bajos niveles de aprendizaje que tienen los estudiantes. La precisión y la calidad de la información que desde 2002 aporta el Instituto año con año, y como organismo autónomo desde 2013, es ya un referente para fomentar la pertinencia y la eficacia de las acciones del Estado y para impulsar la garantía del derecho a una educación de calidad para todos.

El derecho a la educación impone al Estado una obligación de monitoreo constante, a efecto de reconocer con veracidad los avances y resultados en su cumplimiento. A partir de esta obligación, el INEE ha identificado una serie de compromisos que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- *Una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes (NNA)* implica garantizar al menos tres condiciones: acceso a la educación, permanencia en la escuela y logros óptimos de aprendizajes.
- *El derecho de acceso a la educación* significa que todas las NNA tengan posibilidades reales de disponer de una oferta educativa de calidad, especialmente aquéllos que enfrentan condiciones desfavorables.
- *El derecho al logro de aprendizajes relevantes* depende de que las NNA reciban una educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada.

- El desarrollo de un sistema de mediciones y evaluaciones que incorpore los cinco principios que el INEE ha definido para orientar su actuación resulta clave y estratégico para retroalimentar e informar al sistema educativo.

En el presente Informe se da cuenta del estado que guarda el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos. Para cumplir con su propósito, los capítulos incluyen datos e información relevante sobre los avances y áreas críticas del SEN, y concentran sus esfuerzos en el análisis de los elementos que aseguran el derecho de NNA a recibir una educación de calidad. A continuación, se presenta una síntesis de sus principales contenidos.

EL DERECHO DE ACCESO, PERMANENCIA Y CONCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El sistema de educación obligatoria en México es de gran tamaño y cuenta con diversos tipos de escuelas o planteles escolares: al inicio del ciclo escolar 2017-2018, 30.7 millones de alumnos se matricularon en la educación obligatoria en 244 mil escuelas o planteles y fueron atendidos por 1.5 millones de docentes. Poco más de 83 por ciento de esta matrícula, es decir, 25.4 millones de alumnos, correspondió a la educación básica, que se imparte en 226 mil escuelas y en la que participan 1.2 millones de docentes. La educación media superior (EMS) está formada por 5.2 millones de alumnos, 299 mil docentes y 18 mil planteles.

La diversidad de servicios educativos es un esfuerzo por atender a distintas subpoblaciones infantiles de acuerdo con su ubicación y tamaño de localidad, para lo cual hay que enfrentar dificultades específicas, como resolver las necesidades de las escuelas asignadas a las poblaciones rurales, a las pequeñas localidades o a las comunidades indígenas. Las telesecundarias son la opción más importante para

continuar los estudios en localidades rurales de alta y muy alta marginación.

La cobertura en el nivel primaria, que corresponde a las NNA de 6 a 11 años, es prácticamente universal; sin embargo, a partir de los 12 años la tasa de asistencia disminuye, principalmente entre la población en condiciones de vulnerabilidad. De este modo, si se trata de NNA en pobreza extrema, la tasa de asistencia pasa de 77.5 por ciento para aquéllos de 12 a 14 años, a 48.4 por ciento para los de 15 a 17 años. Para las NNA de localidades rurales la inasistencia crece a 90.4 por ciento para el grupo de 12 a 14, y a 63.2 por ciento para el de 15 a 17 años.

De acuerdo con datos de la Encuesta Intercensal 2015, 4.8 millones de habitantes con edades entre 3 y 17 años no asiste a la escuela; por grupos de edad, las tasas más altas de inasistencia se encuentran en la población de 3 a 5 años y en la de 15 a 17 años, lo cual equivale a 2.3 y 1.7 millones, respectivamente.

En el aspecto de permanencia y conclusión de la educación obligatoria, es claro que deberían crearse las condiciones para que las NNA avancen entre grados y niveles educativos continuamente, de modo que puedan completar su educación obligatoria en las edades planeadas.

En EMS el abandono escolar limita de forma importante la conclusión de la educación obligatoria para NNA del país. Al inicio del ciclo escolar 2016-2017 la tasa de abandono escolar fue de 5.3 por ciento en educación secundaria, y alcanzó 15.2 por ciento en EMS. En general, los hombres abandonan en mayor medida que las mujeres. En primaria no hay diferencia, en secundaria la diferencia entre ambas tasas fue de 2 puntos porcentuales, y en EMS se incrementó hasta 4.4 puntos (INEE, 2018).

EL DERECHO A UN SERVICIO EDUCATIVO DIGNO Y DE CALIDAD

Infraestructura escolar

El desarrollo de la infraestructura física educativa (INFE) del país es deficiente e inadecuado,

situación que menoscaba los principios fundamentales que suponen el derecho a una educación de calidad, y obstaculiza la entrega de servicios universales, equitativos y suficientes.

Las condiciones mínimas que debe satisfacer la INFE no dependen únicamente de las mejoras directas realizadas a las instalaciones educativas, sino también de las condiciones de las localidades en las que se ubican. El estado de la infraestructura es crítico en escuelas ubicadas en localidades rurales y municipios con alto rezago social. En 45 por ciento de las escuelas de educación básica se carece de drenaje, 20 por ciento no tiene red de agua potable y 5 por ciento no cuenta con energía eléctrica.

En la actualidad la acción pública prioriza el fortalecimiento de la calidad de la INFE mediante 13 intervenciones (entre programas, estrategias y fondos) orientadas a la construcción, la rehabilitación y el equipamiento de los espacios educativos. Destaca la ausencia de una estrategia de mantenimiento oportuna y equitativa que se ocupe con mayor fuerza de las localidades rurales y con mayor rezago social. La política de INFE carece de un eje articulador que permita potenciar sus efectos, puesto que las lógicas internas implícitas en su diversidad conforman un intrincado esquema de objetivos, unidades responsables, criterios de selección, niveles educativos y componentes de atención diversos.

Materiales y métodos educativos

Los materiales educativos pueden clasificarse en curriculares y didácticos, siendo estos últimos aquéllos que apoyan la implementación del currículo, a saber: documentos de lectura y consulta, Internet y equipo de cómputo, entre otros.

En cuanto a los materiales didácticos presentes en escuelas y planteles hay carencias en los tres servicios educativos. Adicionalmente, a pesar de la presencia de estudiantes con discapacidad visual o auditiva en los planteles, en general, no se cuenta con los materiales para atenderlos. Con respecto a los libros de texto

gratuitos (LTG), se advierte que se suministran en menor medida a aquellos tipos de servicio en los que se atiende a población vulnerable: la opción comunitaria, que cuenta con un libro propio del modelo educativo, reportó las menores proporciones, tanto en preescolar como en primaria, pues sólo 3 de cada 10 docentes indicaron que la totalidad de sus estudiantes cuenta con todos los LTG.

Con respecto a la disposición de computadoras para estudiantes y el acceso a Internet, los reportes de directores o responsables de planteles señalan que en preescolar y primaria menos de la mitad de las escuelas dispone de computadoras para estudiantes (28.4 y 43.1 por ciento, respectivamente), mientras que en EMS esta proporción aumenta, pues 3 de cada 4 planteles tienen este equipo. Los déficits se agudizan en los servicios para zonas rurales debido a la falta de infraestructura tecnológica.

En relación con la disponibilidad de los materiales curriculares, de acuerdo con la información levantada por el INEE, los docentes y directores de un alto porcentaje de escuelas del país reportaron no contar con algunos que son esenciales, como el plan y los programas de estudio: sólo 56 por ciento de los educadores de preescolar reportó contar con ellos, 68 por ciento de los docentes de primaria y 86 por ciento de los de educación media superior.

Tanto en las evaluaciones de los diseños curriculares de Ciencias y Matemáticas, como en la de Formación ciudadana, se observa que las orientaciones para desarrollar competencias o proponer actividades son insuficientes y en alguna medida inconsistentes. Estas debilidades de los diseños curriculares actuales comprometen su implementación y la aplicación del enfoque pedagógico porque impide a los docentes comprender los alcances del currículo, sus papeles esperados o las recomendaciones que enmarcan su trabajo. Con ello, se vulnera la calidad de la educación.

Por ese motivo se recomienda establecer mecanismos entre los diferentes niveles de gobierno para mejorar la distribución oportuna

de materiales curriculares, y, además, buscar los recursos presupuestales que aseguren que las escuelas dispongan de materiales educativos suficientes, con especial atención en las brechas de disponibilidad y oportunidad para los servicios educativos que atienden a población indígena, migrante, de alta marginación o con alguna discapacidad.

Conviene impulsar mecanismos de desarrollo curricular que garanticen mejores diseños y condiciones para la implementación del currículo. Es imprescindible, además, la mejora de los esquemas de formación inicial y continua de los docentes, pues cualquier currículo requiere de procesos formativos que acompañen y fortalezcan su implementación.

Personal docente y directivo

En el cumplimiento de los principios fundamentales del derecho a la educación, un aspecto clave es la calidad de las prácticas de docentes y directivos, para lo cual el establecimiento de perfiles profesionales constituye un primer paso en la mejora de su desempeño, ya que orienta los procesos de la formación inicial y continua y los de evaluación.

De acuerdo con los perfiles para el ingreso a la docencia, de 2014 (inicio de los concursos) a 2018 se observa una tendencia importante a tener mejores resultados en los concursos de ingreso; los aspirantes de educación básica tienen mejores resultados que los de EMS, y sus resultados aumentan de modo sostenido y significativo en las evaluaciones de ingreso a partir del segundo concurso de oposición de 2016.

En el caso de los aspirantes de EMS (donde no existe formación inicial docente), los resultados de la evaluación relativa a los conocimientos disciplinares se mantienen estables a lo largo del periodo, mientras que los obtenidos en los instrumentos de evaluación que valoran conocimientos didácticos y pedagógicos fueron muy bajos en los dos primeros años, aunque hubo una ligera tendencia de mejora en los últimos dos.

La evidencia disponible indica que, en el caso de los concursos para promoción a funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica (ATP) se observan mejores resultados y más estabilidad en educación básica respecto a EMS.

En cuanto a las evaluaciones para la promoción en educación básica, el instrumento que resultó más difícil tanto para docentes que aspiran a las funciones de dirección como para los que aspiran a funciones de supervisión y ATP fue el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Profesional. Éste evalúa el conocimiento de la organización y el funcionamiento de la escuela, el trabajo en el aula, el ejercicio de una gestión escolar eficaz, el desarrollo profesional docente y la ATP. Los resultados pueden asociarse con la falta de una oferta de formación docente en relación con las competencias consideradas en los perfiles de estas funciones.

Los resultados de las evaluaciones para el ingreso también documentan las brechas de conocimientos y habilidades existentes entre los docentes que aspiran a trabajar con poblaciones indígenas y los que concursan para educación general.

El aumento de docentes con conocimientos y habilidades conforme al perfil definido es particularmente significativo en este tipo de servicio, debido a las condiciones desafiantes en las que laboran y las cuales implican retos adicionales para su práctica.

Han transcurrido sólo cinco años desde que se realizaron los procesos para la selección de docentes y directivos que entrarán en funciones, y se ha abierto la posibilidad de renovar la planta docente, lo cual es un esfuerzo cuyos efectos se podrán valorar en el mediano plazo.

Mientras tanto, ha cobrado notoriedad el hecho de que docentes y directivos que ingresaron a sus funciones mediante los procesos de evaluación realizados en 2014 y 2015 despliegan, en su práctica diaria, estrategias consideradas como exitosas.

Con sustento en el análisis de los resultados obtenidos por el primer grupo de docentes

evaluados en 2015, durante 2016 y 2017 el INEE trabajó en la mejora del modelo de Evaluación del Desempeño y se dio a la tarea de rediseñar su esquema con el fin de hacerla más contextualizada y pertinente a las necesidades identificadas en los primeros años de aplicación.

El Instituto identificó que los cambios realizados les permitieron a los docentes y directivos evaluados incorporar con mayor claridad elementos que se diluían en las producciones elaboradas bajo el modelo de 2015.

Asimismo, el INEE ya desarrolla un nuevo modelo de Evaluación del Desempeño que incorpora el Portafolios de Práctica Profesional en un marco conceptual de evaluación auténtica, como una vía para que el propio docente se involucre en la documentación de su práctica, reflexione en torno a ella y participe en espacios para analizar sus evidencias con el colectivo escolar, con el fin de generar espacios de formación dentro de las propias escuelas, tomando en cuenta sus contextos y necesidades específicas.

Organización escolar

El tiempo destinado a la escuela debe ser una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes. Sin embargo, los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) muestran que en el momento del levantamiento de datos (octubre-noviembre) alrededor de la mitad de los preescolares y planteles de EMS del país había suspendido al menos un día de labores.

Otro de los aspectos analizados dentro de la organización escolar son las actividades de apoyo a la práctica docente, pues su importancia radica en el efecto que tienen en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Se le denomina asesoría interna a la que ofrecen los directivos o el personal del plantel a los docentes, y asesoría externa, a la que proveen el supervisor, el asesor técnico pedagógico (ATP) o el capacitador tutor, en el caso de las escuelas comunitarias. Los resultados de

la ECEA evidencian que la asesoría interna es una actividad que no se ha generalizado en las escuelas del país, pues 4 de cada 10 docentes no habían recibido acompañamiento en la escuela en los tres primeros meses del ciclo escolar por parte del equipo de la supervisión escolar (fuese ATP, supervisor o capacitador tutor, para el caso de las escuelas comunitarias).

Con respecto a la convivencia escolar, se observa que la mayoría de los estudiantes de primaria y media superior valora positivamente la relación con sus docentes, lo que es favorable para la creación de ambientes para el aprendizaje. Destacan los siguientes aspectos:

- La violencia escolar es un tema presente en las aulas y en las escuelas, aunque, afortunadamente, no está generalizada.
- La formación para la participación democrática es incipiente; no suelen promoverse el involucramiento y la responsabilidad hacia una formación democrática.
- Se observa una disminución de oportunidades de participación conforme se avanza en los niveles educativos, aunque ésta es importante para aprender a vivir armónicamente en sociedad.
- Se advierte que los conflictos se manejan mediante la intervención de los docentes y directores, principalmente, y un poco menos con estrategias que impliquen la escucha y el diálogo entre los estudiantes.
- En las escuelas existen prácticas que pueden ser contrarias a los derechos de NNA, tales como la exclusión de actividades o un trato denigrante.
- Los reglamentos escolares no suelen ser claros en sus propósitos o principios, y hacen hincapié en las obligaciones y prohibiciones en lugar del cumplimiento de los derechos humanos y los propósitos de la educación.

Otra de las dimensiones analizadas en el ámbito de la organización escolar es la permanencia en la escuela. De acuerdo con la ECEA, en casi la totalidad de las escuelas de preescolar, primaria y media superior se implementan acciones académicas (acompañamiento, asesoría, apoyo extraclase) y no académicas (becas, apoyo de otras instituciones, conversación con padres) para la atención de los estudiantes. Además, en la EMS se realizan actividades para atender a estudiantes en riesgo de abandono dado el problema de baja eficiencia terminal en este nivel (67.3 por ciento).

Respecto a la atención de estudiantes con discapacidad en preescolar y primaria, destaca la falta o la insuficiencia de personal capacitado para atenderlos, a pesar de que en todos los tipos de escuela hay estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad o tienen alguna necesidad educativa especial; en primaria, alrededor de 67 por ciento de las escuelas tiene por lo menos un estudiante con discapacidad, y sólo en 33.8 por ciento de ellas hay personal que proporcione algún tipo de atención.

Con el fin de atender estas situaciones problemáticas algunas recomendaciones para mejorar la calidad de la educación son:

- Impulsar mecanismos flexibles para que en las escuelas se pueda compensar el tiempo de enseñanza y aprendizaje que por circunstancias diversas no se cubre, tema de suma importancia en las escuelas multigrado.
- Diseñar una estrategia pedagógica coherente con un enfoque formativo para promover una sana convivencia en las escuelas, acompañada de una formación pertinente a docentes y directivos.
- Fortalecer el acompañamiento a los docentes, tanto por sus directivos como de personal externo aplicando distintas estrategias.
- Procurar medidas para la incorporación de personal especializado a las escuelas, a fin de brindar un mejor ser-

vicio a estudiantes con discapacidad, así como formar de manera pertinente a los docentes que los atienden.

EL DERECHO A ADQUIRIR APRENDIZAJES RELEVANTES

En 2015 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el INEE trabajaron coordinadamente, junto con las autoridades educativas estatales y las comunidades escolares, en el diseño, la construcción y la aplicación de una prueba denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuyos resultados arrojarían información lógica y articulada de los aprendizajes y de las condiciones en las que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los propósitos principales de este Plan Nacional son: generar información para incidir en la mejora de las prácticas de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes; optimizar la planeación y la toma de decisiones de las autoridades escolares para la mejora de las condiciones y la efectividad de los centros escolares, y elaborar directrices para la toma de decisiones en política pública educativa.

A continuación, se describen algunos de los hallazgos relacionados con los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos de sexto de primaria y de tercero de secundaria de educación básica en el periodo 2015-2018, así como de EMS en 2017.

Aprendizajes clave en Lenguaje y comunicación

De acuerdo con los datos aportados por PLANEA 2018, 49 por ciento de los estudiantes de sexto de primaria que egresan alcanza el nivel I de desempeño; 33 por ciento logra el nivel II; 15 por ciento, el nivel III, y sólo 3 por ciento obtiene el nivel IV.

La información señala que el reto del SEN es orientar el fortalecimiento de conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar los niveles posteriores.

En el caso de tercero de secundaria, la evaluación de 2017 mostró que 34 por ciento de los alumnos alcanzó el nivel I en Lenguaje y comunicación; 40 por ciento, el nivel II; 18 por ciento el nivel III, y 8 por ciento el nivel IV. En tanto, de los estudiantes del último grado de educación media superior, 34 por ciento logra el nivel I en el área de Lenguaje y comunicación; 28 por ciento el nivel II; 29 por ciento el nivel III, y 9 por ciento el nivel IV.

En el campo formativo de Lenguaje y comunicación se observa un aumento en el puntaje promedio de los estudiantes del nivel primaria a escala nacional en el periodo 2015-2018, sin embargo, aún falta mucho por hacer, toda vez que no todas las mejoras observadas son estadísticamente significativas. No obstante, contar con la información a nivel de entidad federativa permite conocer con mayor precisión lo que ocurre en cada una de ellas.

En tercero de secundaria de 2015 y 2017 se observa un retroceso para Lenguaje y comunicación. Por entidad federativa, se observa que 11 entidades tuvieron un cambio positivo y 18 mostraron datos negativos.

Aprendizajes clave en Matemáticas

De acuerdo con la información aportada por PLANEA en Matemáticas de sexto grado de primaria, 59 por ciento de los alumnos se encuentra ubicado en el nivel I; 18 por ciento en el nivel II; 15 por ciento en el nivel III, y sólo 8 por ciento se ubica en el nivel IV.

En el caso de secundaria, en 2017, 65 por ciento de los alumnos obtuvo el nivel I; 22 por ciento el nivel II; 9 por ciento el nivel III, y 5 por ciento el nivel IV.

En EMS, en 2017 los estudiantes se distribuyeron en los niveles de logro de la siguiente forma: 66 por ciento se ubicó en el nivel I; 23 por ciento en el nivel II; 8 por ciento en el nivel III, y 3 por ciento en el nivel IV (INEE, 2017).

En el caso de Matemáticas, en primaria se observó una mejoría. Mostraron un cambio positivo 14 entidades; 13, uno negativo, y 2 no tuvieron cambio.

En secundaria los resultados muestran una diferencia negativa de 3 puntos a escala nacional; 18 entidades mostraron un cambio positivo; 10, uno negativo, y 1 no presentó variaciones.

Con respecto a EMS, el INEE diseñó, aplicó y analizó los resultados de PLANEA en 2017 por primera vez; al tratarse de una evaluación distinta, los resultados no son comparables con las aplicaciones anteriores de PLANEA EMS. Sin embargo, los resultados de 2017 podrán compararse con las aplicaciones posteriores no sólo por entidad, sino además considerando la diversidad de los tipos de servicio, así como factores sociales, culturales y económicos que han influido en los resultados de logro educativo.

La evaluación permite ver áreas de oportunidad en algunos grupos o poblaciones que no han alcanzado las metas relacionadas con el logro de los aprendizajes. Entre ellas, destacan el retraso temporal de niñas y niños para incorporarse a la educación formal, así como la repetición de algún año escolar, pues los coloca en situación de desventaja en la adquisición adecuada de conocimientos respecto a sus compañeros que cursan los ciclos de manera regular, lo cual ocurre en todos los niveles de la educación obligatoria.

EL DERECHO A LA EQUIDAD: LAS ESCUELAS MULTIGRADO

En consonancia con el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), el INEE desarrolló la Evaluación de la Política de Educación Multigrado durante 2017 y 2018, la cual se centró en las acciones educativas a cargo de la SEP y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), instituciones que proveen el servicio educativo en las zonas más alejadas del territorio nacional, generalmente comunidades rurales. Para ello, se realizó una evaluación de diseño e implementación que consideró tres niveles de análisis: las políticas y programas educativos federales; la operación y la gestión

del servicio educativo en el nivel estatal, y su puesta en práctica en las escuelas.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula, como ocurre en los preescolares unidocentes, las primarias de uno a tres maestros y las secundarias uni y bidocentes (de tipo general, indígena, comunitaria, para migrantes y telesecundaria).

En el caso de las escuelas de la SEP, los docentes cumplen simultáneamente funciones pedagógicas y administrativas. Tanto en estas escuelas como en las comunitarias de CONAFE, los padres de familia y la comunidad participan de manera importante en el sostenimiento del servicio educativo mediante apoyos económicos o en especie para su mantenimiento, así como para la alimentación y el hospedaje para las figuras educativas.

En el ciclo escolar 2016-2017 las escuelas multigrado representaron 32.6 por ciento del total de las escuelas de educación básica (INEE, 2018); de éstas, la mayoría son primarias (43 por ciento), seguidas por las de educación preescolar (28 por ciento) y las secundarias (16 por ciento). Las escuelas multigrado son especialmente significativas en la modalidad indígena, puesto que 1 de cada 2 preescolares y 2 de cada 3 primarias indígenas lo son. Por su parte, todos los centros comunitarios del CONAFE también son multigrado y representan un tercio de estas escuelas en el país.

A pesar de su considerable magnitud en el sistema educativo, las escuelas multigrado tienen una matrícula pequeña, ya que sólo atienden a 6.9 por ciento del total de estudiantes; no obstante, representa a 1 millón 778 mil alumnos de educación básica (INEE, 2018).

Desafíos que enfrentan las escuelas multigrado

Las comunidades en las que se encuentran las escuelas multigrado se ubican en localidades con alta y muy alta marginación, lo que implica que las NNA que asisten a ellas tienen severas

desventajas sociales y económicas en comparación con aquéllos que habitan en comunidades urbanas, entre ellas la pobreza extrema.

Por otra parte, existen obstáculos derivados del diseño de la política educativa y de la forma en que se ofrece el servicio, ya que la federación no ha proporcionado un modelo educativo específico para estas escuelas. Tampoco son suficientes ni adecuados el apoyo administrativo pedagógico, la formación y la supervisión que reciben sus docentes.

Las escuelas del CONAFE, por su parte, aunque cuentan con un modelo específico para multigrado, disponen de recursos presupuestarios muy limitados, y sus figuras educativas son jóvenes que, generalmente, cuentan apenas con estudios de bachillerato.

En ambos tipos de escuela, el servicio educativo se presta en condiciones precarias, con insuficiencia de materiales y de infraestructura, lo cual repercute de manera negativa en el aprendizaje de los estudiantes de zonas rurales, ya que desarrollan trayectorias educativas desiguales y excluyentes, lo que resulta sumamente inequitativo y reproduce el círculo de la pobreza. Esto se evidencia en los bajos logros de aprendizaje, y en que no concluyen a tiempo la educación obligatoria o abandonan la escuela definitivamente.

Hallazgos derivados de la evaluación

Se identifica una discriminación sistémica en la política educativa y en las prácticas institucionales que genera desventajas comparativas para las NNA de comunidades rurales, lo cual vulnera su derecho a recibir educación de calidad.

Adicionalmente, se evidencia que en las escuelas multigrado concurre una multiplicidad de acciones de la política educativa de educación básica, muchas veces desarticuladas o sin coordinación entre diversos actores e instancias gubernamentales que las llevan a cabo.

En el caso de los servicios ofrecidos por la SEP, la política que atañe a las escuelas multigrado se caracteriza por ser escasamente pertinente, en especial en materia curricular y en

la formación de los maestros, e insuficiente en relación con los apoyos y la infraestructura educativa.

En cuanto a la educación comunitaria del CONAFE, se destacan las fuertes restricciones presupuestarias bajo las que opera y la incongruencia en el diseño del programa. No obstante que su población objetivo se encuentra en condiciones de alto rezago social y marginación, se diseña una intervención austera y se propone una respuesta insuficiente a las necesidades de ésta, lo cual no obedece el mandato constitucional en materia de calidad educativa.

Propuesta de estrategia de equidad

Para empezar a revertir las condiciones de vulnerabilidad de la población que asiste a las escuelas multigrado, se sugieren tres estrategias generales y cuatro específicas para mejorar la equidad:

- a) Estrategias generales:
 1. Priorizar a las escuelas multigrado en la normatividad y en los instrumentos de política respectivos.
 2. Reorganizar la oferta de servicios educativos en función de una visión territorial, mediante la generación de información confiable.
 3. Transformar la cultura y las prácticas institucionales de los actores educativos en todos los niveles, de manera que se garantice el cumplimiento de derechos.
- b) Estrategias específicas:
 1. Elaborar una adecuación curricular nacional para la educación multigrado.
 2. Promover la pertinencia en la formación inicial y continua de las figuras docentes para la educación multigrado.
 3. Desarrollar una gestión escolar diferenciada para multigrado.
 4. Transformar la intervención educativa del CONAFE.

En suma, se requiere una *política educativa integral para el ámbito rural y sus escuelas* que considere una oferta basada en las características de cada territorio, y que garantice trayectorias exitosas con base en la diversidad cultural y en condiciones de bienestar dignas de los estudiantes y sus comunidades, así como una mejora de la práctica docente en las escuelas rurales y multigrado.

LOS DESAFÍOS A LA GARANTÍA DEL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

Durante 15 años, el INEE ha contribuido de manera consistente y técnica con datos e información acerca de las características del Sistema Educativo Nacional que permiten construir evidencia útil para el diseño de políticas, programas y acciones orientados a su mejora.

Este informe permite afirmar que el SEN enfrenta grandes desafíos para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, en buena parte debido a la desigualdad social y a la inequitativa distribución de los servicios educativos. Todavía más: el propio sistema educativo y, en consecuencia, la escuela, tienden a reproducir inequidades y desigualdades que afectan a los sectores más vulnerables.

Si la obligación del Estado mexicano en el ámbito educativo es garantizar una educación de calidad para todos sus ciudadanos, y si, como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), todos cuentan —y cuentan por igual— es claro que el SEN debe redoblar esfuerzos a fin de que las NNA tengan las mismas oportunidades de acceso a la escuela, de permanencia en ella y de lograr aprendizajes significativos y relevantes para sus trayectorias de vida, independientemente de su condición social, étnica, religiosa o de cualquier otra índole.

De acuerdo con este Informe institucional, si bien el SEN presenta avances importantes, muestra también áreas críticas que dificultan cumplir con el derecho a una educación de

calidad para todos. De este modo, es posible señalar que:

- No se ha logrado garantizar plenamente el derecho de acceso, cobertura y logro educativo.
- No se ha logrado garantizar a todos el derecho a servicios educativos dignos, pertinentes y de calidad.
- Se han sentado las bases para un servicio profesional basado en el mérito.
- La acción del Estado no ha sido suficiente en la coordinación institucional, en el desarrollo de sistemas robustos de información y en la asignación de gasto público.

Así, desde el aprendizaje y la experiencia del INEE puede establecerse una agenda para avanzar en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos. Entre los temas más relevantes destacan:

1. Desarrollar acciones que incidan en el acceso, la permanencia y el logro de los estudiantes y, con ello, asegurar el aprendizaje escolar y la formación ciudadana como elementos inherentes al derecho a la educación.
 - a) Incluir a quienes están fuera de la escuela.
 - b) Rediseñar la oferta a las poblaciones vulnerables para desarrollar la formación temprana (0 a 3 años).
2. Establecer una política transversal de equidad educativa en favor de las poblaciones vulnerables (rural, indígena, migrante y con alguna discapacidad).
3. Definir un modelo de educación rural basado en un currículo adaptado a la organización escolar y contextualizado, con docentes formados en educación multigrado.
4. Incrementar gradualmente el presupuesto público y generar estrategias para su distribución más efectiva a

partir de acciones afirmativas dirigidas a las poblaciones más vulnerables que permitan atender las principales brechas del SEN.

5. Fortalecer el marco normativo tendiente a flexibilizar los esquemas de gestión escolar y a mejorar la asistencia técnica.
6. Mejorar las condiciones de infraestructura, servicios básicos, equipamiento y mantenimiento de las escuelas, sobre todo en las ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación, con el claro objetivo de asegurar escuelas dignas a todos los estudiantes y, por tanto, con recursos suficientes, pertinentes y de calidad utilizados de forma eficiente, sin aportaciones de las familias.
7. Asegurar la relevancia, la adaptabilidad y la flexibilidad del currículo y su correspondencia con materiales educativos suficientes.
8. Mejorar los esquemas de formación inicial y continua de los docentes, así como a las instancias encargadas de proveer esta formación.
9. Establecer esquemas de incentivos laborales y desarrollo profesional que motiven a los docentes y atraigan a los mejores a desempeñarse en contextos donde más se les requiere, como el multigrado, la educación indígena y el de jornaleros agrícolas migrantes.
10. Impulsar y dar continuidad a acciones de interlocución y vinculación entre las distintas dependencias públicas y los gobiernos estatales y el nacional, así como con la sociedad civil y la ciudadanía.
11. Incrementar el apoyo a las autoridades locales que enfrenten mayores rezagos educativos, así como el respaldo de iniciativas efectivas en las entidades.
12. Involucrar más y mejor al ámbito municipal en los procesos de apoyo a la gestión escolar.
13. Fortalecer la evaluación del SEN como un insumo que permite medir los avances, detectar las brechas y vacíos en la atención, y generar estrategias focalizadas que hagan más incluyente, equitativa y de calidad a la educación en México. Es necesario que la política educativa no pierda memoria y, por el contrario, que recupere, analice y fortalezca las acciones que aportan mayor valor a los objetivos del SEN.

REFERENCIAS

- INEE (2017), *PLANEA. Resultados nacionales 2017: Educación media superior. Lenguaje y comunicación y Matemáticas*, México, INEE en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf> (consulta: 30 de noviembre de 2018).
- INEE (2018), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior*, México, INEE, en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/B/116/P1B116.pdf>

R E S E Ñ A S



Aulas inclusivas

Experiencias prácticas

María Eugenia Pérez, Madrid, Alfaomega/Altaria Editorial, 2018

Elveri Figueroa Escudero*

La inclusión¹ es un constructo teórico que se ha desarrollado con mayor profundidad desde las dos últimas décadas del siglo XX, y especialmente durante los 19 años que han transcurrido del siglo XXI. Su objetivo es atender las necesidades de la comunidad vulnerable: mujeres, indígenas (minorías étnicas), niños en las calles, personas adultas mayores, inmigrantes, personas con necesidades educativas especiales (NEE), personas con discapacidad y otros grupos maltratados. La vulnerabilidad humana ha significado exclusión, sencillamente porque nuestra raza, color de piel y apariencia física es diferente. Distinguimos tres modelos analíticos deficitarios o deudores: exclusión, segregación e integración, que refieren a tratos injustos que generan desigualdades en derechos y oportunidades.

Existen agencias internacionales y mexicanas orientadas a atender las desventajas o dificultades individuales de las personas que forman parte de los grupos vulnerables, y que han definido políticas y prácticas que brindan oportunidades para su participación real. Estos organismos han diseñado un marco normativo para la inclusión, conformado por derechos, declaraciones, directrices, leyes y planes nacionales de desarrollo en los que se sostiene que todas las personas pueden participar en la sociedad y tomar sus propias decisiones. Conviene detenerse aquí un momento a fin de señalar que, desde la Antigüedad clásica y medieval, y hasta nuestros días, no ha sido posible considerar la participación de todas las personas. En el contexto educativo el proceso ha resultado difícil, complejo y francamente deficiente, dados los obstáculos y retos que dificultan que los estudiantes asistan, permanezcan y egresen en los centros educativos, incluso a pesar de que, en muchos centros educativos, se promueve y trabaja la pedagogía inclusiva basada en el desarrollo axiológico.

El libro *Aulas inclusivas: experiencias prácticas* fue pensado por su autora, la psicóloga María Eugenia Pérez, para la atención de las necesidades educativas especiales del colectivo con discapacidad. El texto invita a investigar sobre el proceso de inclusión, debido a que la vasta literatura sobre esta temática es sumamente teórica; el valor principal de esta obra es la experiencia empírica en el manejo de propuestas y proyectos escolares, desde el enfoque de la inclusión.

* Profesor de la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH) (México). Maestro en Educación y estudiante de Doctorado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) (México). CE: elveri.figueroa@gm.com

¹ Esta reseña está dedicada al niño Lisandro Itzeder Figueroa Escudero.

La autora se pregunta: ¿cuál es la forma de construir inclusión? El texto está dividido en cinco apartados: Introducción; Atención a la diversidad; Educación y escuela inclusiva; Claves para la inclusión; y La sociedad diversa. Asimismo, considera las Experiencias prácticas inclusivas en nueve asignaturas.

En la “Introducción” se señala que, desde la primaria hasta la universidad, el desarrollo de la inclusión ha sido gradual y ha enfrentado dificultades y retos, provocados, básicamente, por aspectos políticos, legislativos y sociales. Desde su experiencia docente de casi cuatro décadas, desarrolladas en el nivel primaria, en un centro de educación especial y en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Ítaca de Tomares, la autora se pregunta: “al día de hoy, la inclusión ¿es un reto?, ¿un sueño, un deseo?, ¿un camino por recorrer?, ¿una realidad?, ¿una meta?, ¿una utopía?” (p. 13). La meta es una sociedad diversa, que se identifique por fomentar, valorar y aceptar a cada persona con sus diferencias. El trabajo de los docentes, tutores, personal administrativo, estudiantes y familias para transitar de la inclusión educativa a la inclusión social es bastante laborioso, dado que se debe “construir un nuevo pensamiento y sentimiento educativo” (p. 15).

El capítulo II, sobre la “Atención a la diversidad”, especifica que en el campo de la educación han existido tres modelos deficitarios o deudores: exclusión, segregación e integración educativa. La inclusión (modelo relacionado con las bases de los derechos humanos y aceptado actualmente) ha evolucionado y se define por los tratos que se les dan a las personas, y por las características de vulnerabilidad que poseen.

En la Antigüedad, durante el modelo de *exclusión*, a las personas con discapacidad se les mataba. La religión influyó mucho en estas ideas. A esta población no se le permitía que estuviera en contacto con el resto para no contaminar. Las alteraciones de la normalidad eran motivo de vergüenza, por eso, no se les educaba. El siguiente modelo fue el de *segregación escolar*, que generó desigualdades y afectó la trayectoria escolar de los estudiantes (Horcas, 2013). En el tercer modelo, el *integrador*, el estudiante es educado en su propio contexto social. Es decir, se le permite una participación restringida (UNESCO, 2000). A lo anterior debe añadirse, siguiendo a Echeita (2014), que en estos tres modelos deficitarios ha existido intolerancia, discriminación y exclusión.

De esta circunstancia nace el hecho de recordar la frase del actor y escritor Benjamín Snow, quien tiene trastornos de parálisis cerebral: “La discapacidad es natural. Debemos dejar de creer que las discapacidades hacen que una persona deje de hacer algo. Tener una discapacidad no me impide hacer cualquier cosa”.

Los modelos descritos dieron paso a lo que en la actualidad es el modelo de la inclusión, y al término de “diversidad funcional” para referirse a las personas con discapacidad. Esta noción implica un trato social encomiador, no ofensivo, como sí lo son “subnormal”, “minusválido”, “disminuido” o “retrasado”, por mencionar algunos.

La pedagogía de la diversidad y de la inclusión, señala la autora de este libro, están centradas en los principios culturales, sociales y biológicos. Este tipo de pedagogía debe asegurar el desarrollo de la ética, la autonomía, la equidad, la igualdad, la solidaridad, la cooperación y otros aspectos axiológicos. Es necesario también que participen los docentes, estudiantes, familias y comunidades, con el objetivo de generar prácticas institucionales inclusivas o incluyentes. En los centros educativos debe practicarse la diversidad sin barreras. Las interrogantes básicas que podemos plantearnos son: ¿cómo asegurarnos de acoger en las aulas, las diferencias culturales de los estudiantes? Y ¿qué actitud personal y profesional mantener para el desarrollo de la inclusión en las aulas?

En el capítulo III: “Educación y escuela inclusiva”, la autora se pregunta: “¿cuál es el modelo de tu escuela?, ¿qué propuestas educativas tiene la educación del siglo XXI para que la escuela sea inclusiva?, ¿qué propuestas metodológicas emplea para favorecer la inclusión?” (p. 51). Su respuesta es clara y argumentada con su experiencia personal y profesional: la educación para todos (EPT) es el tipo de escuela inclusiva que se necesita. La filosofía de la escuela ha de ser una formación de calidad, innovadora y con equidad, que asegure la formación de competencias y el desarrollo de valores (autonomía, libertad y respeto). No obstante, construir la educación inclusiva es un proceso complejo y difícil de realizar que exige la participación de la sociedad, dado que aún están presentes ciertas prácticas de exclusión, intolerancia, discriminación, limitación y competencia, y se restringe la presencia, participación y egreso de los estudiantes. Recordemos que las propuestas educativas y metodológicas de las escuelas inclusivas, centradas en la solución de problemáticas reales y en retos, se basan en la atención a la diversidad “a través, entre, en, con, de, por, para y desde los alumnos, compañeros, familias y sociedad” (p. 52).

Para la puesta en práctica de las propuestas educativas y metodológicas se requiere que el docente participe en la dinámica de su escuela; es decir, es necesario trabajar y responsabilizarse con las familias, con el equipo de directivos escolares, con otros docentes y, por supuesto, con los estudiantes. En este sentido, preguntémosnos: si soy un docente que labora en escuelas que no son inclusivas, ¿qué tan dispuesto estoy para trabajar por el modelo de escuela inclusiva?, ¿estoy dispuesto a aceptar el cambio y una nueva forma de planeación didáctica para abrir la escuela a la vida de los estudiantes?, ¿a colaborar en el ajuste curricular? Para esta planeación didáctica es necesario conocer los rasgos esenciales de la diversidad del grupo con el que se trabajará cada año escolar y, a partir de ahí, ajustar las tareas, con el propósito de que todos los estudiantes estén en posibilidad de desarrollar sus potencialidades. Echeita (2013: 110) afirma: “que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues”.

En el capítulo 4, “Claves para la inclusión”, se abordan las variables que contribuyen a que la inclusión sea real en el contexto social en el que participamos. El texto está organizado en cuatro notas fundamentales

para la inclusión: a) el diseño universal para el aprendizaje (DUA) o *universal design for learning* (UDL); b) inteligencias múltiples; c) educación emocional; y d) enseñanza para la comprensión (EpC).

El DUA se basa en tres principios para las ciencias del aprendizaje: el *qué*, el *cómo* y el *por qué* del aprendizaje. Primero se consideran las potencialidades y dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles medios de representación que les permitan comprender la información que se analiza. Luego, en la escuela, se potencian todas las formas y estilos para aprender de los estudiantes, con la finalidad de que expresen sus conocimientos previos. Por último, se promueve el esfuerzo por aprender, la motivación y los intereses de los estudiantes para lograr los aprendizajes.

La segunda nota, las inteligencias múltiples, son lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-motriz o corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista; sirven para diseñar productos y ayudan en la resolución de problemas que son importantes en el ámbito cultural.

La tercera nota recuerda el compañerismo, ya que se trata de la educación emocional o sentimental. En las aulas inclusivas, ¿en qué medida están presentes el miedo, la sorpresa, la aversión, la ira, la alegría o la tristeza en nuestros estudiantes? Los estudiantes pueden expresar emociones positivas, negativas o neutras; el trabajo en las escuelas es gestionar el desarrollo de las emociones positivas, a fin de que influyan en el estado de ánimo y conducta para la buena educación.

La cuarta y última nota se refiere al enfoque pedagógico de la EpC, que sirve como guía al profesor. Se mencionan cuatro aspectos para lograr los aprendizajes: a) *tópicos generativos*: el estudiante relaciona los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, y con sus intereses y vivencias; b) *metas de comprensión*: se desarrollan en un tiempo escolar (bimestre, trimestre, cuatrimestre, semestre o año), según sea la dosificación educativa por objetivo de aprendizaje; c) *desempeños de comprensión*: consisten en la reflexión que el aprendiz debe realizar de las tareas escolares que realiza; y d) *valoración continua*: el alumno observa las dificultades en la realización de un proceso, proyecto o tarea escolar, identifica sus errores y los corrige para mejorar los niveles de reflexión y comprensión.

El producto esencial de las inteligencias múltiples, la educación emocional, la EpC y los principios para el aprendizaje, definen la ecuación: inclusión + diversidad = valoración de la diversidad, por la singularidad de la persona. Del mismo modo, la inclusión y la diversidad brindan otras oportunidades y beneficios que se expresan a través de: a) claves organizativas; b) claves del proceso enseñanza-aprendizaje; c) evaluación inclusiva; y d) formación permanente.

Las *claves organizativas* en cada centro educativo están centradas en el currículo educativo, que debe acoger favorablemente —o satisfacer— la diversidad. La autora de la obra que se comenta sugiere que se consideren los contenidos que se impartirán en las asignaturas obligatorias, opcionales y optativas y las bases metodológicas que se aplicarán

en cada situación didáctica; así mismo, llama la atención en los rasgos de autonomía en los centros educativos y en la formación del personal docente para el desarrollo de la docencia compartida; y reflexiona sobre la participación de las familias. La lectura de este libro nos hace preguntarnos: ¿cómo ejerce la familia, como agente educativo, su responsabilidad educativa?

En relación con las *claves del proceso enseñanza-aprendizaje*, el contexto educativo debe estar en relación con la sociedad, con el fin de diseñar y gestionar propuestas que aseguren el cumplimiento del derecho de las personas a la educación. Esto evoca dos cambios: a) en la forma de pensar y actuar en las personas con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje; y b) en las metodologías para una educación con calidad y equidad.

La *evaluación inclusiva*, por su parte, es un proceso que valora el desempeño académico de los estudiantes. No se trata solamente de una evaluación formativa, sino de autoevaluación y coevaluación, procesos que fomentan la participación estudiantil y permiten una evaluación objetiva de las tareas, los procesos, los trabajos y los productos. “En la evaluación equitativa se tiene en cuenta siempre la diversidad y heterogeneidad del alumnado” (p. 259), y se utilizan diversos instrumentos, ajustados a sus potencialidades. Otro aspecto que se aclara y detalla sobre la evaluación inclusiva es el relativo a los programas, aplicaciones y herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La *formación permanente* del profesor debe dar respuesta a la diversidad de los estudiantes en cualquier centro educativo convencional. La autora especifica que “un buen profesor tiene la misma pasión por enseñar que por aprender” (p. 303).

En el capítulo 5: “La sociedad diversa”, se indica que para atender las problemáticas sociales se deben de realizar intervenciones generales y definitivas que atiendan todas las causas sociales que impiden la aceptación de la diversidad y contribuyan a erradicar la intolerancia, la desigualdad y la exclusión. La responsabilidad de la educación es el aprendizaje de valores para transitar del *yo* al *nuestro*; y del *mi*, al *nuestro*, para evitar reproducir las barreras sociales que obstaculizan la inclusión. El trabajo se reparte para lograr la igualdad y equidad en el seno de sociedades diversas. Los profesores, los estudiantes, las familias, las asociaciones, instituciones, federaciones o colectivos, la escuela y la sociedad, tenemos el compromiso y deber de practicar la pedagogía de la diversidad.

La participación educativa de las familias es importante para asumir que son “nuestros hijos”, “nuestra escuela” y, efectivamente, “nuestra sociedad diversa”. Desde “nosotros”, las asociaciones, instituciones, federaciones o colectivos han de responsabilizarse en el diseño y gestión de propuestas y proyectos para el bienestar común. Escuela y sociedad construyen solidaridad, equidad, justicia y cooperatividad como valores en el interior de las personas.

La autora de *Aulas inclusivas: experiencias prácticas* se plantea: ¿cómo evitar que el personal académico sea excluyente?, y ¿cuánto aportamos con “nuestra” forma de pensar y actuar, a que “nuestra” sociedad actual sea inclusiva e incluyente?

Las “Experiencias prácticas en aulas inclusivas” se explican en siete asignaturas: en Sociales, para mencionar un ejemplo, los estudiantes de primer y segundo año de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) analizaron en equipos dos temáticas: “los continentes” y “la sociedad feudal”. Los productos en estas actividades fueron murales, maquetas y teatralizaciones de ceremonias respecto de la vida de los campesinos, los nobles, el clero y los reyes. ¿Qué competencias se espera que desarrollen los estudiantes al participar en el análisis de temáticas sociales, de lengua extranjera, matemáticas, lengua, ciencias, física y química, tecnología, educación plástica o sociolingüística?, y ¿cuál es el futuro, en las próximas décadas, para el desarrollo de la inclusión en las instituciones educativas?

Para finalizar quisiera resaltar que el valor principal de *Aulas inclusivas: experiencias prácticas* es dar nombre y sentido, precisamente, a los hallazgos empíricos sobre la inclusión. Es un reflejo de la labor educativa que se realiza en muchos centros educativos. Por eso, debemos preguntarnos: ¿cuáles serán las estrategias institucionales para el acceso, permanencia y egreso que establecerán los propios centros educativos para desarrollar los principios prácticos de la inclusión?, ¿cuál será el nivel de autodeterminación y autogestión de los estudiantes para el desarrollo de su desempeño académico y experiencias personales? Y ¿cómo afecta en los estudiantes la falta de desarrollo en las estrategias de autodeterminación y autogestión para su autonomía académica?

REFERENCIAS

- ECHETA, Gerardo (2013), “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, ‘voz y quebranto’”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 99-118.
- ECHETA, Gerardo (2014), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
- HORCAS, Vicent (2013), “Procesos de segregación y guetización escolar: desigualdades educativas e inmigración”, en María José Chisvert, Alicia Ros y Vicent Horcas (coords.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*, Barcelona, Octaedro, pp. 54-78.
- UNESCO (2000), *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal*, París, UNESCO.

El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente universitaria

Alfonso Javier García González (coordinador), Madrid, Síntesis, 2017

Eva Ortiz Cermeño*

Esta obra es una síntesis experiencial y académica que puede tener un gran valor para sus lectores; se recomienda al profesorado que indaga sobre propuestas alternativas para la transmisión del conocimiento en las aulas con los estudiantes. En este caso, la metodología a seguir se basa en el aprendizaje basado en problemas, ya que a través de éste se puede partir de propuestas y casos cercanos al alumnado que surgen en el día a día, basados en la realidad, donde es posible debatir y fomentar el pensamiento crítico, para desarrollar el contenido de las asignaturas con supuestos prácticos que formen a los estudiantes en su ejercicio profesional.

En palabras de García González, coordinador de este libro, es más una reflexión personal que de estudio. Sus 12 capítulos ofrecen una variada gama de sugerencias y soluciones que servirán al lector para mejorar y enriquecer su docencia y práctica diaria. La obra es fruto de un equipo de docentes universitarios que apuesta por la innovación y búsqueda de soluciones alternativas para contribuir a optimizar la enseñanza en las clases.

El autor comenta que los retos procedentes de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior requieren organizar un sistema de apoyo al educando atendiendo a sus necesidades y demandas. El capítulo uno, “Buenas prácticas del profesorado tutor en el marco de la convergencia europea” sostiene que la figura del tutor y su acción coordinada han de convertirse en un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su formación. Como afirma García:

El papel del tutor es inherente al papel del enseñante. Y, de hecho, la parte principal del apoyo que habremos de ofrecer a nuestros estudiantes se refiere especialmente a aspectos vinculados a la enseñanza (cuestiones no entendidas, problemas con el manejo de textos, aclaraciones a las actividades, etc.). En este sentido, ser buen docente implica ser buen tutor (p. 25).

Para llevar a la práctica estos roles y funciones, “el profesor tutor ha de mostrar una actitud docente colaborativa, participativa, comprensiva, comprometida, crítica y de ayuda personal” (p. 29). El autor del libro

* Profesora de la Facultad de Educación y orientadora pedagógica en la Universidad de Murcia (España). Licenciada y Doctora en Pedagogía. CE: evaortiz@um.es

argumenta las competencias y roles a tener en cuenta para ser un buen tutor como docente universitario: en el caso de tutorizar una asignatura el profesor tiene que estimular en los estudiantes los procesos de aprendizaje, la participación, su integración y el trabajo en equipo; como tutor y orientador académico hay que conocer los servicios de inserción laboral, las ofertas formativas y los contextos profesionales que mejor se adapten a los educandos; y como tutor y guía personal, se debe enseñar a los estudiantes a resolver los conflictos cooperativamente, mediante el diálogo y la reflexión.

Uno de los propósitos de este manual es abordar el desarrollo docente desde un tratamiento multidisciplinar. García y sus colegas, Leal y León, se refieren en el capítulo 2 a “La innovación y mejora docente a través del aprendizaje por problemas y la tutorización”, para contribuir a fomentar el hábito de metodologías activas de enseñanza, el estudio de las distintas manifestaciones del trabajo en equipo, así como el diseño de nuevas actividades docentes de carácter práctico que impulsen la interdisciplinariedad, entre otras. Se trata de centrar la enseñanza en la teoría constructiva del aprendizaje, que se sustenta en la elaboración del conocimiento a través de la experimentación; constituye un método concentrado en la persona y en la realización mental a través de experiencias previas. La tutorización se establece como uno de los elementos esenciales en el desarrollo del aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual, como afirman los autores, debe ser practicado como:

Un proceso de ayuda dirigido a las personas en periodos de formación, en todos los ámbitos de su crecimiento humano, tanto individualmente como en grupo, para promover no sólo la prevención de posibles dificultades, sino también el máximo desarrollo de cualquier ámbito de su crecimiento (p. 45).

Con la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han venido produciendo importantes cambios metodológicos a nivel docente. García González, junto a sus colaboradores, plantea en los siguientes tres capítulos cómo intervenir en diferentes carreras universitarias. El capítulo 3 trata de “Problematizar y representar el hecho histórico educativo: equipajes pedagógicos para el estudio de la contemporaneidad de la educación en el grado de Educación Infantil”; el capítulo cuatro se titula “El aprendizaje basado en problemas en una asignatura del Grado en Enfermería”, y el capítulo cinco recoge “La iniciativa y espíritu emprendedor en Educación Física y Deporte: propuesta de aprendizaje basado en proyectos y rúbrica de evaluación”.

A grandes rasgos estos tres capítulos tienen en común que el docente, principalmente, debe apoyar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y enseñar al estudiante a través de diferentes situaciones reales para que pueda resolver los problemas que puedan surgir en su práctica

diaria como profesional en ejercicio, y aplicar los conocimientos adquiridos a través de diferentes representaciones: “Tenemos que motivar, orientar y guiar la definición del trabajo a realizar, así como la búsqueda de las fuentes y recursos necesarios para que [pueda] ser fácilmente acometido por parte del estudiante” (p. 64). “El objetivo principal de un docente ha de ser siempre el de convertirse en un escultor de experiencias vitales, mientras se vale de las oportunidades para la problematización, el pensamiento y el sentimiento” (p. 73).

El EEES ha supuesto un empeño por unificar los sistemas educativos mediante metodologías docentes innovadoras, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), asentado en el aprendizaje activo y autodirigido, que se realiza en grupos pequeños de trabajo mediante la orientación de un tutor. Fundamentalmente, los pasos a seguir en el ABP son: explicación de la metodología y caso práctico; lectura y análisis del problema; lluvia de ideas; lista de aquello que se conoce y desconoce; búsqueda de información que se desconoce; presentación de resultados; y, por último, redacción del informe. Del mismo modo, la evaluación debe recoger, a través de alguna rúbrica, una valoración del docente y otra del alumno, referidas a la iniciativa y el espíritu emprendedor; ello con el fin de fomentar en el estudiante la capacidad de cooperar, planificar y gestionar; incrementar la confianza en sí mismo, la necesidad de logro y la iniciativa personal; aprender a pensar de modo crítico e independiente; desarrollar la sensibilidad hacia otros, aprender a asumir nuevos papeles, y ser optimista y flexible ante la ambigüedad, la incertidumbre y el riesgo.

Del mismo modo, en el capítulo 6, titulado “Etnografía en la escuela a través de las historias de vida: una experiencia docente innovadora” se plantea que:

La educación basada en competencias nace precisamente como respuesta a las exigencias socioeconómicas de fomentar una educación de calidad, potenciando las capacidades de los estudiantes para que sean capaces de construir su propio conocimiento y llevarlo a la práctica de manera autónoma e innovadora (p. 106).

Las historias de vida, o narraciones vitales, se emplean como un instrumento efectivo para la adquisición de la cultura pedagógica de los estudiantes que se forman para ser educadores. Los estudiantes elaboran, examinan e interpretan relatos biográficos y se adentran en una situación de investigación en la que recaban información mediante una amplia gama de procedimientos. A su vez, comprueban que el análisis de la memoria va asociado a la construcción de la identidad de la profesión docente; este método es otra forma de poner en práctica el aprendizaje basado en problemas.

Las propuestas que presenta García reflejan la adquisición y mejora de competencias específicas de tipo cognitivo (saber), procedimental

(saber hacer) y actitudinal (saber ser y estar), y este tema se ve reflejado también en el capítulo 7, en colaboración con Troyano: “Enseñar en la universidad mediante proyectos de investigación colaborativa: el aprendizaje basado en problemas”. Hay que plantear problemáticas que despierten la curiosidad y el interés de los estudiantes universitarios con tareas de investigación, recabar información con fuentes primarias y secundarias, realizar debates y exposiciones en grupo de los trabajos para llevar a cabo una metodología activa y participativa, que se base principalmente en el pensamiento crítico y en la resolución de tópicos; en suma, que el alumno sea partícipe de la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje. El trabajo en equipo, la toma de decisiones, las habilidades de comunicación interpersonal, la gestión y resolución de conflictos, son competencias que, como plantea Roe (2003, cit. en García, p. 131), “sólo pueden ser adquiridas en la práctica, durante el proceso de aprender haciendo”.

Para conseguir lo anterior, es indispensable que se diseñen y desarrollen competencias relacionadas con la organización y gestión del desarrollo grupal, así como con el trabajo en equipo; esto se explica ampliamente en el capítulo ocho: “Creación y gestión de equipos deportivos: un sistema de aprendizaje de competencias mediante metodologías de aprendizaje basado en problemas y evaluación con rúbricas”. En este apartado se sostiene la necesidad de tener en cuenta las etapas del desarrollo grupal y las tareas del gestor del equipo: formación (determinar y clarificar el objetivo del grupo, establecer normas); conflicto (aumentar la comunicación intragrupo, procesos de negociación); organización (proponer tareas cooperativas, establecer roles); resultados (fomentar un liderazgo compartido, maximizar la eficacia colectiva del equipo); conformismo (orientar el clima grupal a la tarea); y transformación (flexibilizar normas, intercambiar roles).

Una enseñanza basada en el aprendizaje de competencias requiere de metodologías de enseñanza que permitan dicha adquisición: el trabajo en equipo, los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas, la investigación en el campo de acción, las prácticas, las tutorías en red y las redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias son metodologías adecuadas para este fin (p. 141).

En concreto, el aprendizaje basado en problemas orienta la enseñanza de competencias en situaciones concretas desde la perspectiva de aumentar la fortaleza espiritual del alumnado en su propio proceso de estudio; es sabido que el aprendizaje más potente es aquel que se utiliza en la vida diaria. De este modo, las secuencias a tener en cuenta para llevar a cabo de forma eficaz el aprendizaje basado en problemas deben consistir en: reflexión sobre el problema inicial e identificación de las lagunas del mismo; estudio individual supervisado con el apoyo de tutorías; aplicación de los nuevos conocimientos; ejecución de la solución; y, finalmente elaboración de una síntesis de lo aprendido.

Un ejemplo de esto se lleva a cabo en el capítulo 9: “La danza en la titulación de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Diseño y construcción de piezas coreográficas utilizando la metodología de aprendizaje basado en problemas”. La metodología pedagógica utilizada fue participativa; el estudiante participó tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la evaluación de los resultados. El docente se convierte en un guía que coordina el proceso y gestiona la evaluación de los resultados adquiridos.

En los últimos años se ha visto, en educación superior, que las metodologías tradicionales no han dado una respuesta totalmente satisfactoria a la formación de los futuros profesionales. La sociedad actual requiere profesionales competitivos y creativos que sepan desarrollar su labor en una sociedad que se transforma continuamente (p. 160).

Como sostienen los autores, los aprendizajes participativos crean un clima de trabajo positivo que se traduce en satisfacción de lo aprendido. El aprendizaje basado en problemas le otorga al alumnado un protagonismo esencial en la elaboración del conocimiento. El papel del profesor en estas metodologías precisa de planificación, mostrar respuestas que guíen el proceso y adecuar los tiempos para que las tareas puedan resolverse y para que se puedan conseguir resultados óptimos.

Para conseguir esto —y de hecho quien escribe estas líneas lo lleva a cabo en sus clases—, es fundamental presentar a los estudiantes una rúbrica con todos los estándares de aprendizaje que se van a tener en cuenta para evaluar, para que conozcan los niveles de logro a alcanzar según su implicación e interés por las tareas a realizar. Sobre esto el capítulo 10 recoge un ejemplo sobre “El uso de la rúbrica para la asignatura familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social (Grado en Educación Primaria) de la Universidad de Sevilla”. Cantillo y García afirman que la rúbrica debe ser entendida como:

Un conjunto de estándares o criterios relacionados con objetivos de aprendizaje asociados a competencias, que se utilizan para evaluar un nivel de desempeño en la realización de trabajos, individuales o en grupo, proyectos y tareas en general, es decir, una rúbrica establece los criterios en los que el profesor va a centrar su atención para evaluar la actividad y, para cada uno de ellos, establece una escala de valoración que reflejará los desempeños esperados para cada nivel (p. 185).

El capítulo 11: “Ciclo de mejora continua: aplicación práctica en el Grado en Turismo” hace hincapié en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de las titulaciones; se apoya en la filosofía de calidad y excelencia, que constituye un factor estratégico (tanto en esta especialidad, como en cualquier otro ámbito de estudio académico universitario) que permite atestiguar la calidad de los procesos formativos que inquietan a los estudiantes, a la comunidad universitaria y a la sociedad en general (Comisión Europea 2009).

Es fundamental que los docentes tengan conocimiento y comprensión completos de la materia que enseñan, así como las habilidades y experiencia para transmitir sus conocimientos: además, es necesario que comprendan eficazmente a los estudiantes en una variedad de contextos de aprendizaje y que sean capaces de obtener retroalimentación sobre su propia actuación (p. 197).

Y para conseguir atender las necesidades y demandas de los estudiantes y trabajar adecuadamente la metodología que se quiere poner en práctica es necesario profundizar y comprender el contexto y cerciorarse de “Cómo optimizar el rendimiento docente mediante la gestión del conflicto y el aprendizaje basado en problemas”, que es el tema que se desarrolla en el capítulo 12. Así pues tenemos que tener en cuenta que:

Encontramos a personas, grupos, con una serie de personalidades, intereses, motivaciones, expectativas, etc., que condicionan el desarrollo del conflicto y la consiguiente solución, negociada o no, de éste. Estudiar estos aspectos supone abordar el conflicto desde una nueva óptica: la psicosocial, lo cual supone que las partes enfrentadas no pueden abstraerse de los motivos, percepciones, estereotipos, actitudes, atribuciones y otros procesos subyacentes a la conducta de éstas (pp. 211-212).

Finalmente me gustaría destacar que esta obra ofrece una visión global y heterogénea sobre diferentes planteamientos metodológicos acerca de lo que podemos llevar a cabo en las aulas que puede resultar innovador, tanto en la teoría como en la práctica, desde cualquier disciplina o especialidad universitaria. Lo fundamental es saber transmitir, hacer clases dinámicas, participativas, basadas en la práctica, a partir de sucesos y casos reales, que cumplan con las destrezas, capacidades y habilidades necesarias para que los educandos puedan concluir exitosamente sus grados de educación superior y ejercer como futuros profesionales habiendo llegado satisfactoriamente a los niveles de logro esperados.

Para conseguir la implicación y cooperación del estudiantado se ha de suscitar el trabajo grupal, no sólo individual, con el fin de aumentar la autoestima y la motivación, favorecer las habilidades sociales y contribuir al pensamiento crítico y creativo mediante el debate y la reflexión.

Este libro va dirigido a la comunidad educativa y a los profesionales de la enseñanza; invita a la reflexión sobre las diferentes herramientas educativas que se pueden emplear en las clases y que aportan un valor añadido si se decide emplearlas. Son ejemplos prácticos y reales porque emanan de la experiencia directa de los docentes en interacción con estudiantes universitarios. Además, nos muestra cómo se puede contribuir a mejorar y reforzar el aprendizaje adquirido y la transmisión de conocimientos, a través de la innovación, con diferentes técnicas y estrategias.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iissue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



iisue

