



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

issn:1696-4713



Enero 2014

Volumen 12, número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol12num1.htm>

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Eduardo Fabara, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)
Marcela Román, CIDE / Universidad Alberto Hurtado
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
Andy Hargreaves, Boston College, USA
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Isabel Cantón, Universidad de León, España
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
Inés Dussel, FLACSO, Argentina
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil
Reyes Hernández-Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Uma década de auto avaliação institucional: o que mudou na percepção dos docentes?	5
<i>Zulmar Belmonte Nascimento y Márcia Zampieri Grohmann</i>	
Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios	25
<i>Débora Domínguez Pérez, María del Carmen Sandoval Caraveo, Franklin Cruz Cruz y Alva del Rocío Pulido Téllez</i>	
La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado	35
<i>Griselda Leguizamon</i>	
Custos nas instituições federais de ensino superior: análise comparativa entre duas Universidades Federais do Sul do Brasil	55
<i>Angélica Violeta Chiau y Laurindo Panucci-Filho</i>	
La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica	73
<i>Vicente J. Llorent y Verónica Marín</i>	
Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)	83
<i>José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona y José María Sola Reche</i>	
Factores de ineficacia escolar	103
<i>Reyes Hernández-Castilla, F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido</i>	
La escolarización de niños con enfermedades raras. Visión de las familias y del profesorado	119
<i>Ana Castro Zubizarreta y Rosa García-Ruiz</i>	

Uma década de auto avaliação institucional: o que mudou na percepção dos docentes?

A decade of institutional self evaluation: what has changed in teachers perception?

Zulmar Belmonte Nascimento*
Márcia Zampieri Grohmann**

Universidade Federal de Santa Maria

Os estudos acerca da avaliação institucional no Brasil ocorrem desde os anos 80, mas tem se intensificado a partir dos anos 90. Neste período, as diferentes políticas educacionais implantaram vários programas com a finalidade de controlar e avaliar o ensino superior, e dessa forma justificar os gastos nesta área e ao mesmo tempo fornecer profissionais mais qualificados ao mercado. Este artigo busca comparar a satisfação dos docentes com a AAI em uma Instituição de Ensino Superior Federal em 2001 e 2011. A metodologia utilizada no trabalho foi uma pesquisa descritiva, onde foi aplicado um questionário em uma amostra de 217 docentes. Os dados foram analisados com o apoio do software SPSS, para realizar a estatística descritiva e comparar as médias com o Teste T. Os principais resultados encontrados indicam que comparando os estudos de 2001 com o de 2011, foi observado que, dos 45 itens pesquisados, 49% mantiveram o mesmo nível de satisfação, 4% melhoraram e 47% apresentam uma satisfação menor. Conclui-se que os principais motivos para uma piora na avaliação é a sobrecarga de trabalho dos docentes, que não tem tempo para dedicar-se ao processo de AAI, e a falta de resultados concretos do processo, já que não há uma clara relação entre as demandas encontradas e às ações praticadas pela instituição no sentido de melhorá-las.

Palavras-chave: Avaliação, Auto Avaliação Institucional, Ensino Superior, Docentes, Satisfação, Longitudinal.

Researches about institutional evaluation occur in Brazil since the 80s, but has intensified from the 90 years. During this period, the different educational policies implemented several programs to monitor and evaluate higher education and thus justify the spending in this area, while providing more qualified professionals to the market. The present research intends to compare teachers' satisfaction with the AAI of UFSM in 2001 and 2011 researches. The methodology used in this research was a descriptive study, which was administered one questionnaire in a sample of 217 teachers. The data were analyzed with the help of SPSS software to perform descriptive statistics and compare the means with t test. The main results show that comparing the researchers conducted in 2001 and 2011, it was noted that the 45 items surveyed, 49% maintained the same level of satisfaction, improved 4% and 47% have a lower satisfaction. It is concluded that the main reasons for a decline in the Institutional Self Evaluation is the workload of teachers who do not have time to devote to the process of AAI, and the lack of concrete results of the process, since there is no clear relationship between demands encountered and actions taken by the institution in order to improve them.

Keywords: Institutional Evaluation, Institutional Self Evaluation, Higher Education, Professor, Satisfaction, Longitudinal.

*Contacto: zbnas.adm@hotmail.com
**Contacto: marciazg@gmail.com.br

1. Introdução

A realidade brasileira, em termos de avaliação de instituições de ensino superior, depara-se com duas realidades. De um lado encontra-se o governo e os organismos internacionais, que exercem o papel de controle da qualidade do ensino superior. E do outro lado estão os educadores e pesquisadores da área da avaliação, que buscam pesquisar e implantar formas de crescimento da qualidade por meio da participação da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, as universidades têm a possibilidade de aproveitar uma exigência legal para se conhecerem melhor e se anteciparem ao governo na busca da qualidade. Por meio da avaliação institucional as Instituições de Ensino Superior (IES) podem estimular a participação da comunidade acadêmica na identificação de deficiências e na busca de alternativas que promovam a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os estudos acerca da avaliação institucional no Brasil ocorrem desde os anos 80, mas têm se intensificado a partir dos anos 90. Neste período, as diferentes políticas educacionais implantaram vários programas com a finalidade de controlar e avaliar o ensino superior. Cada governo procurou com isso melhorar a qualidade do ensino e dessa forma justificar seus gastos nesta área, e ao mesmo tempo fornecer profissionais mais qualificados ao mercado.

Os modelos de avaliação trazidos de países desenvolvidos têm como principais conceitos eficiência, competitividade, performatividade. E as metas prioritárias são controlar, hierarquizar, comparar, ranquear. Tudo isso com pretensa neutralidade e objetividade, como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo (Dias Sobrinho, 2008).

Neste cenário de rápidas transformações, onde as demandas que recaem sobre o ensino superior dificilmente serão satisfeitas, a educação, por ser um fenômeno humano e social, é remetida a contradições e conflitos relacionados com as diversas concepções de mundo e interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais (Dias Sobrinho, 2010).

Diversos autores têm pesquisado (Vieira e Freitas, 2010; Silva e Gomes, 2011; Costa, Ribeiro e Vieira, 2010; Brasil et al., 2007; Peixoto, 2011; Sordi e Ludke, 2009; Santos, Sadala e Borges, 2012; Polidori, Fonseca e Larrosa, 2007) as mudanças no ensino superior e seus efeitos; as diferentes abordagens dos programas de governo; o impacto dessas mudanças nas IES, entre outros. Um desses estudos foi o realizado por Morales (2001), em que o autor buscou examinar os fatores que, na percepção dos docentes, interferem no processo de Auto Avaliação Institucional (AAI) de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Esta pesquisa foi realizada em outra realidade de AAI, que vigorou até 2003, no qual as instituições eram avaliadas pelo governo por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC), paralelamente a uma avaliação interna realizada pelas IES, nos moldes do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, aconteceram várias mudanças na forma de avaliação do ensino superior, inclusive com uma maior participação, no início, de especialistas da área da educação. Diante disso, torna-se importante verificar se as mudanças ocorridas na forma de avaliar as IES, por parte do governo, e no processo interno de AAI da IEFS geraram melhorias ao processo.

O foco deste estudo recai sobre a percepção dos docentes. Tal aspecto deve-se ao fato de que este foi o público alvo da pesquisa de Morales (2001), publicada por Venturini et al (2010), o que torna o processo de comparação mais fidedigno. Além disto, a participação da comunidade universitária no processo normalmente é baixa, e na última AAI apenas 18% dos aptos a responder o questionário participaram.

Nesse sentido, como o professor tem um papel importante na condução do processo de criação e transferência do conhecimento, surge a seguinte questão do estudo: pela percepção dos docentes, as mudanças ocorridas no processo de AAI da IFES, ao longo da última década, geraram melhorias?

Frente à realidade apresentada e visando responder ao questionamento anterior, o presente artigo tem como objetivos: comparar a satisfação dos docentes em 2001 com a satisfação atual; identificar se houve melhora ou piora na avaliação do processo; e, mapear as principais lacunas que necessitam de ações por parte da IES e dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Dessa forma se justifica o presente estudo, pois procura continuar o processo de conhecimento acerca da AAI, componente da Avaliação Institucional, que é um importante instrumento para o aperfeiçoamento da gestão institucional e dá suporte a gestão pública que cuida para que a qualidade da educação seja condizente com os objetivos esperados com relação a geração e transmissão do saber. A análise comparativa entre as duas épocas que o estudo vai abordar, busca mostrar o impacto dos modelos distintos de AAI nos resultados percebidos pelos docentes, ou seja, se as mudanças no processo de AAI proporcionaram mudanças em sua percepção. Espera-se, também, que os resultados obtidos contribuam com pesquisas futuras acerca do tema proposto, bem como para dar suporte aos gestores na compreensão da importância de se elaborar uma AAI que produza um autoconhecimento da instituição com subsídios suficientes para formular políticas que desenvolvam a instituição e melhorem a qualidade da educação.

2. Fundamentação teórica

As primeiras publicações sobre Avaliação Institucional demonstravam uma preocupação com uma forma de controlar a qualidade da educação superior, sobretudo com a qualidade do serviço oferecido pelas IES. A avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados (SINAES, 2004). Neste contexto, a Avaliação Institucional na educação superior brasileira teve sua primeira proposta apresentada em 1983, com o PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

Essa primeira proposta analisou a gestão e a produção/disseminação de conhecimento por meio da coleta e análise de dados sobre as instituições utilizando questionários respondidos por estudantes, professores e administradores. Um dos objetivos do PARU era garantir a qualidade dos cursos de graduação, uma vez que, na década de 1970, houve uma grande expansão de instituições, cursos e alunos nesse nível de ensino (Augusto e Balzan, 2007).

Em 1985, com o final da ditadura militar e o início da democracia no Brasil, com a Nova República, o Governo José Sarney, por meio do MEC, instituiu o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (GERES). Utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se

mantenha a preocupação com as dimensões institucionais (SINAES, 2004). Os resultados de seus trabalhos foram apresentados no documento intitulado “Uma Nova Política para a Educação Brasileira” (Augusto e Balzan, 2007), e tiveram impacto na distribuição de recursos públicos para as instituições, em que as instituições melhor avaliadas receberiam mais recursos. Era uma forma de controlar a qualidade das IES públicas ou privadas. A intenção era incentivar as instituições a oferecerem padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa.

Mas a questão da Avaliação Institucional começou a ser debatida com maior intensidade no meio acadêmico, político e social, a partir de 1990.

Em 1993, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), tendo como alicerce a ampla discussão entre as classes representantes, promovendo a democracia e a participação. Sua realização se dava por meio da adesão voluntária das universidades. Para o PAIUB a auto avaliação era a etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa (SINAES, 2004). A partir dele foi estabelecida uma nova forma de envolvimento com o conhecimento e a formação, e através do diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade, foram fixadas novas metas a atingir.

O PAIUB colaborou para legitimar a cultura da avaliação nas IES, bem como dinamizou os processos das universidades. Provavelmente este fato tenha ocorrido devido a não obrigatoriedade de sua execução e da ampla participação, quando de seu desenvolvimento. Mesmo com uma adesão significativa das instituições, a falta de apoio do MEC a esse programa fez com que ele se transformasse em um processo apenas interno, o que com o tempo foi perdendo sua força motivadora da avaliação. Com seu caráter democrático e participativo, o PAIUB vigorou oficialmente até 2003.

O PAIUB começou a perder força em 1995, quando o MEC, no Governo Fernando Henrique Cardoso, programou o Exame Nacional de Cursos (ENC), que era uma prova aplicada aos alunos concluintes dos cursos de graduação. Por esse motivo ficou conhecido como “Provão”, um instrumento que teve ampla divulgação pela mídia e que procurava avaliar e classificar as IES num ranking, através da medida de sua qualidade. Essa avaliação era feita pelo questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários (SINAES, 2004). Essa avaliação estimulava a concorrência entre as instituições, principalmente entre as privadas.

A presença simultânea do PAIUB e do ENC que apresentavam concepções, ideologias, valores e interesses conflitantes, sinalizava a influência que o país estava sofrendo de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, que fomentava uma política fiscalizadora, em atendimento aos interesses de países centrais.

O ENC foi mantido pelo MEC até 2003, primeiro ano do mandato do Governo Lula. Neste ano, o MEC instituiu uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), presidida pelo professor José Dias Sobrinho, cujo objetivo era analisar, subsidiar, recomendar, propor critérios e estratégias para reformular os processos e políticas de avaliação da Educação Superior e, ainda, elaborar uma revisão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios que eram utilizados (CONAES, 2004).

Em 27 de agosto de 2003, a CEA, apresentou um relatório final intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Bases para uma nova proposta

de Avaliação da Educação Superior” ao Ministro da Educação (SINAES, 2004). O SINAES foi implantado em 2004 e está em vigência até os dias atuais. Este sistema concebe a avaliação como um instrumento de política educacional com o objetivo de desenvolver e manter a qualidade do Ensino Superior. O SINAES é composto por três elementos principais que são: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Esse sistema avalia todos os aspectos que estão relacionados com o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos discentes, a gestão institucional, o corpo docente, as instalações, entre outros (Augusto e Balzan, 2007).

A avaliação realizada pelo SINAES é sistêmica, pois, aborda diversas dimensões da instituição, cruzando os dados entre si, para se chegar a uma avaliação do todo. Além de que propicia tanto o caráter regulatório exercido pelo governo, quanto o caráter emancipatório almejado pelas IESs.

No entanto, cabe enfatizar as diferenças destas duas concepções e práticas de avaliação na Educação Superior: uma comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória; a outra mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória (SINAES, 2004).

Como pode ser observado, a avaliação institucional é um processo dinâmico em constante mudança, e por sua complexidade, tem um vasto campo de fatores a serem estudados. Mas mesmo tendo diversos pesquisadores envolvidos com o tema, ainda há poucos modelos propostos. Neste sentido, na seção seguinte serão apresentados alguns modelos de avaliação institucional.

2.1. Auto Avaliação Institucional

A Avaliação Interna ou Auto Avaliação Institucional (AAI) pode ser compreendida como um processo pelo qual a instituição promove um conhecimento acerca de sua realidade a partir de um olhar para dentro, procurando entender suas atividades e procedimentos e relacionando-os com a qualidade educativa e seu compromisso social. De acordo com o CONAES (2004b), a AAI sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas.

O mesmo documento traz em seu texto que o sucesso na implantação de um processo de AAI depende de algumas condições fundamentais, que são: existência de uma equipe de coordenação; participação dos integrantes da instituição; compromisso explícito dos dirigentes da IES com o processo de AAI; informações válidas e confiáveis; uso efetivo dos resultados. Além dessas condições, para a correta implantação do processo de AAI é necessário que etapas sejam seguidas para se obter os resultados almejados.

Cada instituição deve desenvolver seu próprio processo de AAI, segundo suas especificidades, seu tamanho, seus objetivos, mas em consonância com o disposto no documento de orientações desenvolvido pela CONAES (2004), onde se encontram descritas as etapas da AAI a serem seguidas pelas IES. As etapas da AAI compreendem a preparação, o desenvolvimento e a consolidação (CONAES, 2004b).

A preparação inicia com a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que em sua composição deve ter representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil. “À CPA cabe a fundamental tarefa de coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição; sistematizar e disponibilizar

informações bem como sensibilizar a comunidade para a sua participação” (Leite, 2008:835).

O planejamento também integra a etapa de preparação, e nele são estabelecidos os objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas. A sensibilização também é fator importante na etapa de preparação e compreende a busca pelo envolvimento da comunidade acadêmica no processo de AAI, por meio da realização de reuniões, palestras, seminários e outras atividades que façam com que a comunidade universitária compreenda a importância da participação. Ela deve estar presente durante todo o processo avaliativo. É na sensibilização que a comunidade universitária tem que tomar conhecimento da importância do processo autoavaliativo como forma de melhoria na qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

O desenvolvimento compreende a concretização das atividades planejadas e deve assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, a articulação entre os participantes e a observância aos prazos (CONAES, 2004b). O sucesso desta etapa dependerá da capacidade de colocar em prática o que foi preparado na etapa anterior, e isso exige a existência de uma liderança, dentro da IES, comprometida com a implantação e consolidação do processo de AAI e que coordene as ações necessárias para trazer a comunidade universitária a participar do processo.

Tabela 1. Dimensões do SINAES

DIMENSÃO	OBJETIVO
Missão e o PDI	Identifica o projeto e/ou missão institucional em termos de vocação, compromissos, finalidades, visão, objetivos da instituição.
Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão.	Mostra suas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para o estímulo ao desenvolvimento do ensino, da produção acadêmica e das atividades de extensão.
Responsabilidade social da instituição	Análise da contribuição da instituição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
Comunicação com a sociedade.	Identifica as formas de aproximação entre a IES e a sociedade, de maneira que a comunidade participe ativamente da vida acadêmica, bem como a IES se comprometa efetivamente com a melhoria das condições de vida da comunidade, ao repartir com ela o saber que produz e as informações que detém.
Políticas de pessoal	Descreve e qualifica o conjunto dos servidores, considerando como importante a questão da integração dos atores da comunidade universitária,
Organização e gestão da instituição	Avaliar os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da democracia interna, especialmente nos órgãos colegiados, as relações profissionais. Avaliar as políticas de desenvolvimento e expansão institucional
Infraestrutura física	Análise da infraestrutura da instituição, em função das atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos.
Planejamento e avaliação	Considera a integração do planejamento e da avaliação como instrumento de condução do processo de gestão da educação superior.
Políticas de atendimento aos estudantes	Analisa as formas pelas quais acontece a integração do estudante à vida acadêmica e os programas utilizados pela IES para proporcionar qualidade de vida ao estudante.
Sustentabilidade financeira	Avaliada a capacidade de gestão e administração do orçamento, e as políticas e estratégias de gestão acadêmica com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas.

Fonte: CONAES (2004b)

A consolidação compreende a elaboração, divulgação e análise do relatório final. Nesta etapa também deve ser realizado um balanço crítico do processo de AAI e dos resultados em relação à busca da melhoria da qualidade da instituição.

Ao final da AAI é necessário que haja uma reflexão do processo como um todo, avaliando as estratégias utilizadas, as dificuldades e os avanços apresentados, permitindo dessa maneira o planejamento de ações futuras. Os docentes, discentes e técnico-administrativos devem ser informados dos resultados da AAI e também serem chamados a refletir e discutir o relatório, que deveria apresentar sugestões de ações a serem desenvolvidas pela IES para minimizar seus pontos fracos e potencializar os fortes (Augusto e Balzan, 2007). O sucesso de todas as etapas fará com que o processo de AAI proporcione não só o autoconhecimento institucional, como também será um importante balizador da avaliação externa (CONAES, 2004b).

A Lei nº 10.861/04, que instituiu o SINAES traz em seu artigo 3º as dimensões que devem ser levadas em conta na operacionalização do processo de auto avaliação institucional. A lei especifica as dimensões a serem avaliadas, mas cada instituição deverá articular a análise dessas dimensões de acordo com suas especificidades. A Tabela 1 apresentada as dimensões da auto avaliação institucional presentes no SINAES (2004), e seus respectivos indicadores.

Apesar do MEC exigir que cada instituição realize seu processo, ele não espera que a AAI seja utilizada apenas como um instrumento de checagem ou verificação ou apenas um instrumento de quantificação.

2.2 AutoAvaliação Institucional na IFES

A AAI na IFES acontece há muitos anos, mas o ano de 1980 pode ser considerado um divisor dentro da Instituição, de como se fazia avaliação. Nos anos anteriores a 1980, as iniciativas de avaliação eram isoladas, abrangendo apenas o setor de trabalho onde eram desenvolvidas. A partir da referida data é que começaram a serem tomadas as primeiras iniciativas de tornar o processo único para toda a Instituição. Ao mesmo tempo em que o processo se desenvolvia internamente, o governo também sinalizava a necessidade de as IES serem avaliadas para justificar os investimentos em educação. Em 1993, com o lançamento do PAIUB, educadores preocupados com a prática de AAI viram a possibilidade de conciliar seus interesses aos do governo ao aderirem ao programa.

Com a implantação do ENC, o governo deixa de lado o PAIUB e passa a dar mais atenção aos indicadores do “Provão”, e com isso o processo de AAI na IFES volta a perder força. Em 2004, com o lançamento do SINAES, por parte do governo, o tema AAI volta a ser discutido com mais força novamente na Instituição, mesmo porque passou a ser obrigatória a AAI. Portanto, é possível verificar que a partir de iniciativas isoladas, o processo de AAI se instalou na IFES, fruto de docentes e técnico-administrativos preocupados com a qualidade da educação oferecida pela Instituição. Passou por diversas etapas até se tornar um processo único e hoje conta com a Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional (COPLAI), ligada a PROPLAN, que fornece o apoio administrativo à Comissão Própria de Avaliação (CPA), que por sua vez, coordena os trabalhos sobre a AAI durante todo o ano e as Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) que fazem a interligação entre a CPA e as unidades.

O estudo desenvolvido em 2001 capta a percepção dos docentes relativa ao processo de AAI em um período em que o modelo utilizado para esse processo era o PAIUB. E o estudo atual avalia a percepção docente no momento em que o modelo utilizado para

AAI é o SINAES. O Tabela 2 apresenta um comparativo do panorama do processo de AAI utilizado em 2000 e do utilizado em 2010.

Tabela 2. A AutoAvaliação Institucional da IFES na última década

CRITÉRIO	PROCESSO DE AAI EM 2000	PROCESSO DE AAI EM 2010
Modelo	PAIUB	SINAES
Quem Coordenava	Comissão Executiva de Avaliação Institucional	Comissão Própria de Avaliação
Concepção	Avaliação Participativa; Adesão voluntária da instituição; Não obrigatória.	Avaliação Regulatória (pelo governo); Participativa (pela comunidade); Adesão compulsória da instituição; Obrigatória por força de lei.
Objeto de Avaliação	Os cursos de graduação e pós-graduação; As disciplinas; O desempenho docente; Os estudantes; Os egressos; O desempenho técnico-administrativo; A infraestrutura; A gestão universitária.	A missão e o PDI; A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; A responsabilidade social da instituição; A comunicação com a sociedade; As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo; Organização e gestão da instituição; Infraestrutura física; Planejamento e avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; Sustentabilidade financeira.
Composição	8 instrumentos (questionários).	9 instrumentos (questionários)
Respondentes	Discentes de graduação – 2 instrumentos; Discentes de pós-graduação – 2 instrumentos; Docentes de graduação – 1 instrumento; Docentes de pós-graduação – 1 instrumento; Técnico-administrativos – 1 instrumento; Egressos – 1 instrumento.	Discentes de graduação – 1 instrumento; Discentes de pós-graduação – 1 instrumento; Docentes – 1 instrumento; Egressos – 1 instrumento; Gestores – 1 instrumento; Técnico-administrativos – 1 instrumento; Gestores HUSM – 1 instrumento; Técnico-administrativos HUSM – 1 instrumento; Discentes HUSM – 1 instrumento;
Resultado	Resultou apenas no diagnóstico	Resultou em ações e distribuição de recursos

Fonte: Elaborado pelos autores

É possível observar que em 2000, o processo de AAI seguia os moldes do PAIUB e quem coordenava as atividades na IFES era a Comissão Executiva de Avaliação Institucional. A concepção de avaliação era participativa, pois a Instituição aderiu ao programa de avaliação por livre vontade e o processo não era obrigatório por parte do governo. Na avaliação de 2010, o processo de AAI seguiu os moldes do SINAES e foi coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A concepção desse processo é regulatório, por parte do governo, que obriga sua realização por força de lei e utiliza os resultados para apoiar o processo de avaliação externa coordenado pelo MEC. Mas esse processo também pode ser considerado participativo por parte da comunidade universitária, que é chamada a participar voluntariamente do processo.

Os aspectos avaliados nos dois momentos são semelhantes, apenas em 2010, também são avaliados a missão e PDI, que são norteadores das ações desenvolvidas na Instituição; a responsabilidade social da instituição, que demonstra o quanto a Instituição está

preocupada com o bem estar da sociedade; o planejamento e a avaliação, que devem estar interligados; e a sustentabilidade financeira, que vai demonstrar a qualidade do gasto dos recursos públicos.

Em 2000, eram utilizados oito instrumentos (questionários) para coletar os dados referentes à AAI e em 2010, foram utilizados nove instrumentos. A diferença é que em 2000 foi utilizado um instrumento para os docentes de graduação e outro para os de pós-graduação. E dois instrumentos para os discentes de graduação e dois para os discentes de pós-graduação, um instrumento para os técnico-administrativos e um instrumento para os egressos.

Em 2010, o instrumento aplicado aos docentes não discriminava graduação de pós-graduação e foi um instrumento para os discentes de graduação, um para os discentes de pós-graduação e um para os egressos. Foi aplicado um instrumento para os técnico-administrativos e acrescentado um instrumento para os gestores responderem. Foi acrescentado também um instrumento para os técnico-administrativos, um instrumento para os gestores e um instrumento para os discentes que exerciam suas atividades no Hospital Universitário.

Outro fato importante é que a AAI realizada em 2000 resultou apenas em um diagnóstico da Instituição. E em 2010, como havia uma previsão de recursos no orçamento para ser utilizado pela AAI, o processo resultou em um diagnóstico, que gerou ações a serem realizadas pela administração com a distribuição de recursos para esse fim. A Tabela 2 apresenta um quadro comparativo da AAI de 2000 e a AAI de 2010.

3. Método

O método utilizado nesse artigo é o de uma pesquisa descritiva, onde se realiza um levantamento das características conhecidas e identificação dos componentes do processo que se quer avaliar, ou seja, analisar a percepção dos docentes da IFES com relação ao sistema de Auto Avaliação Institucional realizado na Instituição. De acordo com Gil (1999), os estudos descritivos procuram descrever as características de determinada população ou fenômeno e também o estabelecimento de relações entre variáveis.

Como o estudo envolve acontecimentos contemporâneos, num ambiente em que não é possível manipular comportamentos relevantes (YIN, 2005), o método a ser adotado é um estudo de caso, que investigará o fenômeno dentro de seu contexto. O cenário dessa pesquisa é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), local em que a Auto Avaliação Institucional (AAI) vem sofrendo alterações desde os primeiros modelos aplicados.

Quanto ao tipo de corte, a pesquisa é seccional com perspectiva longitudinal, que segundo Vieira (2004), significa que a coleta de dados é realizada em um determinado momento, mas dados e informações do passado são resgatados de períodos anteriores. O estudo utiliza uma abordagem quantitativa que procura transformar em números a percepção dos indivíduos pesquisados, para que essas informações sejam classificadas e analisadas.

A população alvo desta etapa é formada pelos docentes do ensino superior, pertencentes ao quadro efetivo de servidores da IFES, ou seja, formada por 1180 docentes do ensino superior. O tamanho mínimo da amostra foi determinado de acordo com o critério empírico dos levantamentos amostrais, com um grau de confiança de 95%, o que resulta em 380 pessoas. Com a quantificação da amostra concluída, foi definida a estratificação

dos indivíduos que fariam parte da amostra, por meio do critério de departamento de lotação. Ao final do processo, foram coletados cerca de 300 questionários, dois quais 217 foram totalmente preenchidos, o que representa uma proporção de 18,4% da população.

O questionário aplicado aos docentes é composto por oito questões que procuram identificar demograficamente os respondentes, e 45 questões sobre AAI, as quais foram desenvolvidas e aplicadas no estudo de Morales (2001), e que procuram avaliar a satisfação dos docentes em relação ao processo de AAI. O questionário utilizada uma escala tipo Likert de cinco alternativas, aonde os respondentes escolheram a que melhor expressa sua satisfação (1-péssimo; 5- ótimo).

As 45 questões que mensuram a satisfação com a AAI são divididas em oito dimensões: metodologia (6 questões), estratégia (7 questões), comunicação (5 questões), liderança (3 questões), participação e comprometimento (7 questões), ações (7 questões), resultados (3 questões) e perspectivas futuras (7 questões). A Tabela 3 apresenta as 45 questões com suas respectivas dimensões.

Tabela 3. Instrumento de pesquisa

METODOLOGIA	ESTRATÉGIA
Critérios de avaliação utilizados na AAI	AAI para acompanhamento de desempenho
Indicadores utilizados na AAI	Participação externa no processo de AAI
Indicadores atendem as diferentes atividades	Participação interna no processo de AAI
Adequação AAI com Projeto Pedagógico	AAI como instrumento de controle
Instrumentos coletar os dados da AAI	Avaliação dos docentes, feitas pelos alunos
Concordância interna com metodologia da AAI	Estratégia utilizada para implantar a AAI
	Instrumento para diagnóstico
COMUNICAÇÃO	LIDERANÇA
Conhecimento comunidade interna sobre AAI	
Comunicação da implementação da AAI	
Conhecimento comunidade interna de sobre o Projeto de AAI	Liderança da reitoria na implantação da AAI
Conhecimento da comunidade interna sobre Projeto Pedagógico Institucional	Liderança da direção de seu Centro
Compreensão interna sobre objetivos da AAI	Liderança da chefia do seu Departamento
PARTICIPAÇÃO	AÇÕES
Participação/comprometimento dirigentes	
Participação/comprometimento comun. interna	Conscientização para informar sobre AAI
Participação/comprometimento conselho centro	Ações para efetivar o processo de AAI
Participação/comprometimento CEPE	Participação interna em palestras sobre AAI
Participação/comprometimento Conselho Dept.	Qualificação técnica da CPA
Participação dos egressos	Vincular a CPA ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo
Esforço interno para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão	Ter Comissão de Avaliação por Centros
	Composição da CPA e Comissão do Centro
RESULTADOS	PERSPECTIVAS FUTURAS
	Conhecimento professore sobre missão AAI
	Conhecimento professore sobre missão IFES
Resultados da AAI atendem aos objetivos	Confiança que a comunidade universitária
Divulgação dos resultados da AAI	Contribuições melhoria didático-pedagógica
Contribuições para ensino, pesquisa e extensão	AAI contribuir para qualificar o ensino, pesquisa e extensão
	Perspectivas futuras da AAI
	Comprometimento prof. com objetivos IFES

Fonte: Adaptado de Morales (2001)

4. Resultados

O número de respondentes válidos foi de 217 e destes, 102 (47%) são mulheres e 115 (53%) são homens. Com relação à titulação, 2,3% (5) dos respondentes têm apenas a graduação, 1,4% (3) são especialistas, 14,7% (32) são mestres e 81,6% (177) são doutores, e destes últimos, 24 realizaram pós-doutorado. Quanto ao regime de trabalho, nenhum dos respondentes cumpre regime de trabalho de 20 horas, 5,1% (11) cumprem regime de trabalho de 40 horas e 94,9% (206) cumprem regime de trabalho de dedicação exclusiva. Os respondentes estão lotados em 68 departamentos, distribuídos em oito centros de ensino, como mostra a Tabela 2, onde 11,1% (24) dos respondentes são do Centro de Artes e Letras, 18% (39) do Centro de Ciências Naturais e Exatas, 1,8% (4) do Centro de Educação Física e Desportos, 14,7% (32) do Centro de Ciências Sociais e Humanas, 22,6% (49) do Centro de Ciências Rurais, 8,3% (18) do Centro de Educação, 12,4% (27) do Centro de Ciências da Saúde e 11,1% (24) do Centro de Tecnologia. Por fim, em relação ao tempo de serviço na IFES, 28,1% (61) têm até cinco anos de trabalho na Instituição, 8,8% (19) têm de seis a dez anos de trabalho, 15,2% (33) têm de onze a quinze anos de trabalho, 18,9% (41) têm de dezesseis a vinte anos de trabalho, 12,9% (28) têm de vinte e um a vinte e cinco anos de trabalho e 16,1% (35) têm mais de vinte e cinco anos de trabalho.

Após a tabulação dos dados foi possível analisar as mudanças ocorridas na percepção dos docentes da IFES após dez anos do estudo realizado por Morales (2001). Como no estudo de Morales (2001) foram apresentadas apenas as frequências relativas de todos os respondentes, foi necessário calcular as frequências válidas de cada questão, para realizar o cálculo das médias. Com as médias calculadas, foi iniciada a comparação das médias dos dois estudos, para verificar a igualdade. A comparação foi feita por meio da aplicação do Teste t, para o qual foi estabelecido um intervalo de confiança de 95% ($\alpha=5\%$).

Optou-se por apresentar e analisar, Tabela 4, apenas as questões onde ocorreram diferenças significativas nas avaliações dos docentes em 2001 e em 2011. Destaca-se, também, que as análises foram realizadas de acordo com as oito dimensões teóricas apresentadas na Tabela 3.

No que se refere à dimensão **metodologia**, os resultados apontaram que em 2001, a percepção docente com relação ao grau com que os indicadores da AAI atendem as diferentes atividades da IFES apresentou uma média (3,43) entre regular e bom, e em 2011 a média (3,25) é entre regular e bom também. A média de 2001 ficou um pouco acima da média de 2011 e o resultado do Teste t mostra que essa diferença é significativa ($0,049 < 0,05$) e, portanto, os docentes em 2001 consideravam que os indicadores da AAI atendiam de forma melhor as atividades desenvolvidas na IFES.

Quatro questões sobre a **estratégia** utilizada na AAI apresentam diferença significativa entre a percepção docente em 2001 e a percepção em 2011. Aonde em 2001, a realização sistemática da AAI da IFES com a finalidade de acompanhar o desempenho era percebida pela média (4,58) dos docentes entre bom e ótimo. Em 2011, a média (4,38) dessa percepção é entre bom e ótimo também. A média em 2001 é um pouco superior à média de 2011, e o resultado do Teste t ($0,004 < 0,05$) mostra que essa diferença é significativa, e assim é possível concluir que os docentes em 2001 consideravam com maior importância a realização sistemática da AAI da IFES.

Tabela 4. Percepção dos docentes sobre a AAI ao longo da década

VARIÁVEL	2001		2011		T	SIG
	μ	σ	μ	σ		
Indicadores atendem as diferentes atividades	3,43	0,810	3,25	0,699	1,979	0,049
AAI para acompanhamento de desempenho	4,58	0,590	4,38	0,712	2,912	0,004
AAI como instrumento de controle	4,13	0,750	3,81	0,936	3,657	0,000
Estratégia utilizada para implantar a AAI	3,59	0,714	3,40	0,951	2,105	0,036
Instrumento para diagnostico	4,12	0,853	3,88	0,932	2,502	0,013
Conhecimento comunidade interna sobre AAI	2,85	0,668	2,55	0,803	3,880	0,000
Conhecimento comunidade interna de sobre Projeto de AAI	2,75	0,816	2,54	0,922	2,201	0,028
Conhecimento comunidade interna sobre Projeto Pedagógico	3,01	0,667	2,55	0,875	5,468	0,000
Liderança da reitoria na implantação da AAI	3,59	0,785	3,35	1,048	2,287	0,023
Liderança da direção de seu Centro	3,76	0,767	3,46	0,942	3,229	0,001
Liderança da chefia do seu Departamento	3,64	0,803	3,27	1,136	3,567	0,000
Participação/comprometimento comunicação interna	2,92	0,634	2,71	0,749	2,913	0,004
Participação/comprometimento Conselho Departamento	3,33	0,825	3,03	1,093	2,948	0,003
Participação dos egressos	2,65	0,983	2,22	0,980	3,609	0,000
Conscientização para informar sobre AAI	3,15	0,866	3,51	1,036	-3,659	0,000
Ações para efetivar o processo de AAI	3,32	0,725	3,53	0,905	-2,442	0,015
Resultados da AAI atendem aos objetivos	3,27	0,694	3,07	0,820	2,306	0,022
Divulgação dos resultados da AAI	3,12	0,783	2,80	1,009	3,291	0,001
Conhecimento professore sobre missão AAI	3,44	0,692	2,69	0,839	9,061	0,000
Conhecimento professore sobre missão IFES	3,30	0,682	3,02	0,879	3,223	0,001
Confiança que a comunidade universitária	3,00	0,756	2,70	0,854	3,251	0,001
Perspectivas futuras da AAI	3,79	0,681	3,62	0,852	2,093	0,037
Comprometimento professores com objetivos IFES	3,45	0,666	3,22	0,842	2,789	0,006

Fonte: Elaborado pelos autores

A média dos docentes (4,13), em 2001, considerava entre bom e ótimo a IFES considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas. Em 2011 essa média (3,81) é um pouco inferior, ficando entre regular e bom. O resultado do Teste t (0,0001) mostra que essa diferença é significativa e com isso os docentes em 2001 concordavam mais com a AAI ser um instrumento adequado para controlar as atividades, do que os docentes em 2011.

Quanto à estratégia utilizada para implantar a AAI da IFES, os docentes em 2001 a percebiam com média (3,59) entre regular e bom. Em 2011, a média (3,40) é um pouco menor, mas entre regular e bom também. O resultado do Teste t ($0,036 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa e que desta maneira, os docentes em 2001 consideravam melhor a estratégia utilizada para implantar a AAI.

Outra questão que aparece na Tabela 1 é sobre a IFES considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades (Questão 42), onde os docentes em 2001 atribuíram uma média (4,12) entre bom e ótimo. Em 2011, a média (3,88) é um pouco inferior, entre regular e bom. Essa diferença entre as médias também é significativa, conforme o resultado do Teste t ($0,013 < 0,05$), e por isso, os docentes em 2001 concordavam mais com a utilização da AAI para diagnosticar e indicar prioridades.

As questões sobre o processo de **comunicação** utilizado na AAI que apresentaram diferença significativa entre as médias de cada questão ao longo do tempo são três. Pode ser observado que em 2001, a média dos docentes (2,85) percebia que a comunidade universitária tinha um conhecimento sobre a AAI da IFES entre ruim e regular. Em

2011, a média (2,55) é um pouco inferior, mas entre ruim e regular também. O resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa, o que leva a conclusão de que em 2011, os docentes percebem o conhecimento da comunidade universitária como pior do que em 2001.

Quanto ao nível de conhecimento da comunidade universitária sobre o Projeto da AAI da IFES, em 2001, a média (2,75) dos docentes percebia esse conhecimento entre ruim e regular. Em 2011, a média (2,54) baixou um pouco, mas continua entre ruim e regular. O resultado do Teste t ($0,028 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa. Portanto, os docentes em 2011, percebem que a comunidade universitária conhece menos o Projeto da AAI, do que conhecia em 2001.

A percepção dos docentes quanto ao nível de conhecimento da comunidade universitária sobre o PPI da IFES também sofreu mudança. Em 2001, a média (3,01) dos docentes considerava regular esse conhecimento. Em 2011, a média (2,55) dos docentes considera esse conhecimento entre ruim e regular. O resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) mostra que essa diferença é significativa e que os docentes em 2011 realmente consideraram pior o conhecimento que a comunidade universitária tem do PPI da IFES.

As três questões da dimensão **liderança** exercida no processo de AAI da IFES apresentam diferença significativa entre as médias das questões, nos dois anos de análise. Na primeira questão é possível observar que a liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da IFES era considerada pela média (3,59) dos docentes, em 2001, entre regular e boa. Em 2011, a média (3,35) é um pouco inferior, mas entre regular e bom também. A diferença entre as médias é confirmada pelo Teste t ($0,023 < 0,05$) como significativa e, com isso, é possível afirmar que os docentes, em 2001, percebiam a liderança da Reitoria no processo da AAI como melhor.

Já a liderança exercida pela direção dos centros de ensino na realização da AAI, em 2001, tinha uma média (3,76) entre regular e bom. Em 2011, a média (3,46) é um pouco abaixo, mas ainda entre regular e bom. O resultado do Teste t mostra que a diferença entre as médias é significativa, e podemos concluir que os docentes em 2001 consideravam melhor a liderança exercida pelas direções de centro. E, na liderança exercida pelas chefias de departamento na realização da AAI, a média (3,64) em 2001 era entre regular e bom. Em 2011, a média (3,27) é um pouco abaixo, mas continua entre regular e bom.

A **participação e o comprometimento** da comunidade universitária no processo de AAI da IFES tinha uma média (2,92) entre ruim e regular, em 2001. Em 2011, a média (2,71) é um pouco inferior, mas entre ruim e regular. O resultado do Teste t ($0,004 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa e, portanto, os docentes em 2011 percebem como pior o nível de participação e comprometimento da comunidade universitária.

A participação e o comprometimento dos conselhos departamentais no processo de AAI da IFES obteve uma média (3,33) entre regular e bom, em 2001. Em 2011, a média (3,03) pode ser considerada regular. A diferença entre as médias é confirmada pelo resultado do Teste t ($0,003 < 0,05$) como significativa. Desta maneira, os docentes em 2001, consideravam que era melhor a participação e o comprometimento dos conselhos departamentais, do que consideraram os docentes em 2011.

A percepção do nível de participação dos egressos da IFES no processo de AAI também apresentou diferença entre as médias. Em 2001, a média (2,65) era entre ruim e regular. Em 2011, a média (2,22) é um pouco abaixo, mas ainda entre ruim e regular. O resultado

do Teste t ($0,0001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa, ou seja, os docentes em 2011, consideram pior, do que os docentes em 2001, a participação dos egressos da IFES no processo de AAI.

As questões sobre as **ações desenvolvidas** para implantar e consolidar a AAI da IFES, e que apresentam diferença significativa entre as médias, nas datas estudadas, são mostradas na Tabela 4. Como é possível observar, o trabalho de conscientização efetuado com a finalidade de informar sobre a AAI da IFES foi percebida, em 2001, com uma média (3,15) entre regular e bom. Em 2011, a média (3,51) é um pouco superior, mas entre regular e bom também. A diferença verificada entre as médias é confirmada como significativa pelo resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) e assim podemos afirmar que os docentes em 2011 percebem uma melhoria no trabalho de conscientização efetuado para informar a comunidade universitária sobre a AAI, comparado com a percepção em 2001.

Quanto às ações implantadas com a finalidade de efetivar o processo de AAI da IFES, a percepção dos docentes em 2001 foi de uma média (3,32) entre regular e bom. Em 2011, a média (3,53) é um pouco superior, entre regular e bom também. O resultado do Teste t ($0,015 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa e, portanto, podemos afirmar que os docentes em 2011 percebem uma melhoria nas ações implementadas no processo da AAI da IFES, comparadas com as ações de 2001.

Em relação à dimensão **resultados**, as questões que apresentam diferença significativa foram duas. Os docentes em 2001 percebiam que os resultados da AAI atendiam aos objetivos propostos com uma média (3,27) entre regular e bom. Em 2011, a média (3,07) percebida pode ser considerada regular. O resultado do Teste t ($0,022 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa, ou seja, os docentes em 2001 consideravam que os resultados da AAI atendiam de maneira melhor os objetivos propostos, do que consideram os docentes em 2011.

A forma adotada pela IFES para divulgar os resultados da AAI também é percebida de maneira diferente após dez anos. Em 2001, os docentes percebiam a forma de divulgação com uma média (3,12) entre regular e bom. Em 2011, a média (2,80) é um pouco inferior e fica entre ruim e regular. O resultado do Teste t (0,001) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa, o que nos leva a conclusão de que os docentes em 2011 percebem que a forma de divulgação dos resultados da AAI piorou.

As questões que abordam as **perspectivas futuras** da AAI, submetidas à comparação das médias pelo Teste t e que apresentam diferença significativa, são apresentadas na Tabela 1. É possível observar que, em 2001, o nível de conhecimento que os professores tinham sobre a missão da AAI era percebido com uma média (3,44) entre regular e bom. Em 2011, a média (2,69) é um pouco inferior, entre ruim e regular. O resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) indica que a diferença entre as médias é significativa e, portanto, os docentes em 2001 percebiam como melhor o conhecimento dos professores sobre a missão da AAI, do que percebem os docentes em 2011.

Com relação ao conhecimento dos professores sobre a missão e os objetivos da IFES, em 2001, os docentes percebiam esse conhecimento com uma média (3,30) entre regular e bom. Em 2011, a média (3,02) é um pouco inferior e pode ser considerada regular. O resultado do Teste t ($0,001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é considerada significativa, portanto, o conhecimento dos professores sobre a missão e os objetivos da IFES era considerado melhor em 2001, do que é considerado em 2011.

A confiança da comunidade universitária no processo de AAI foi percebida, em 2001, com uma média (3,00) regular. Em 2011, a média (2,70) é um pouco inferior, entre ruim e regular. O resultado do Teste t ($0,001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa. Assim, podemos concluir que os docentes, em 2001, consideravam que a comunidade universitária confiava mais no processo de AAI, do que consideram os docentes em 2011.

As perspectivas futuras da AAI da IFES também apresentam diferença entre as médias. Em 2001, a média (3,79) era entre regular e bom. Em 2011, a média (3,62) é um pouco inferior, mas entre regular e bom também. O resultado do Teste t ($0,037 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa e, portanto, em 2001 as perspectivas futuras da AAI eram consideradas melhores do que em 2011.

A última questão em análise entre as médias dos dois anos de estudo é com relação ao nível de comprometimento dos professores com os objetivos da IFES. Em 2001, a média (3,45) era entre regular e bom. Em 2011, a média (3,22) é um pouco inferior, entre regular e bom. O resultado do Teste t ($0,006 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa e que, dessa maneira, podemos concluir que, pela percepção dos docentes, em 2001 os professores eram mais comprometidos com os objetivos da IFES do que em 2011.

Um resumo das alterações nas dimensões ao longo do tempo é apresentado na Tabela 5, onde na primeira coluna estão as dimensões, depois está a coluna das questões em que a média se manteve igual, a coluna em que a média melhorou e a coluna em que a média piorou, sendo que nessas, é informado o número de questões em cada situação e o respectivo percentual em relação ao total de questões da dimensão. No final está a coluna com o total de questões por dimensão.

Tabela 5. Mudanças na percepção do processo de AAI ao longo da década

DIMENSÃO	QUESTÕES						
	Igual		Melhorou		Piorou		Total
	N	%	N	%	N	%	
Metodologia	5	83	-	-	1	17	6
Estratégia	3	43	-	-	4	57	7
Processo de comunicação	2	40	-	-	3	60	5
Liderança exercida	-	-	-	-	3	100	3
Participação e comprometimento	4	57	-	-	3	43	7
Ações desenvolvidas	5	71	2	29	-	-	7
Resultados da AAI	1	33	-	-	2	67	3
Perspectivas futuras	2	29	-	-	5	71	7
Total	22	49	2	4	21	47	45

Fonte: Elaborado pelos autores

Como é possível observar, no comparativo do estudo de 2001 com o de 2011, a satisfação em 83% (5) da dimensão metodologia se manteve igual, na percepção dos docentes, e está menor em 17% (1) da dimensão, em 2011. A satisfação com a dimensão estratégia se mantém igual em 43% (3) de sua composição e está menor em 57% da composição. No processo de comunicação utilizado na AAI, a satisfação está igual em 40% (2) de sua composição e menor em 60% da composição. Na liderança exercida na AAI a satisfação dos docentes é percebida como menor em 100% (3) de sua composição. Na dimensão

participação e comprometimento com a AAI, a satisfação dos docentes se mantém igual em 57% (4) de sua composição e está menor em 43% (3) de sua composição.

Quanto às ações desenvolvidas na AAI, a satisfação com 71% (5) de sua composição permanece com uma percepção igual e em 29% de sua composição é percebida como melhor. Nos resultados da AAI da IFES, a satisfação se mantém igual em 33% de sua composição e menor em 67% (2) de sua composição. Com relação às perspectivas futuras da AAI, a satisfação dos docentes é percebida como igual em 29% de sua composição e menor em 71% de sua composição.

Comparando o processo de AAI como um todo, na percepção dos docentes em 2001 e em 2011, é possível observar que a satisfação dos docentes, com o processo de AAI da IFES, se manteve igual em 48% (22) do processo, aumentou em 4% (2) do processo e os docentes estão menos satisfeitos com 47% (21) do processo, em 2011.

5. Considerações finais

O presente estudo teve como questão de pesquisa: pela percepção dos docentes, as mudanças ocorridas no processo de AAI da IFES, ao longo da última década, geraram melhorias? Os resultados apontaram que ocorreu um processo inverso, ou seja, as mudanças no processo de AAI geraram uma piora da percepção de avaliação por parte dos docentes.

Para uma melhor compreensão da afirmação anterior, é importante resgatar os objetivos de estudo e reponde-los. O primeiro objetivo do estudo foi o de comparar a satisfação dos docentes, em relação à AAI, em 2001, com a satisfação atual. Os resultados apontaram que houve uma clara mudança de percepções, sendo que em 23 questões (das 45) houve diferenças estatisticamente significativas. Ou seja, ocorreram mudanças de percepções em relação à AAI da IFES em 51% das variáveis analisadas.

O segundo objetivo do estudo foi identificar se houve melhora ou piora na avaliação do processo. Conforme pode ser claramente visualizada na Tabela 5, ocorreu uma clara piora na avaliação do processo de AAI. Dentre as variáveis que apresentaram diferenças de percepções, 21 delas foram avaliadas de forma mais negativa (diminuição significativa nas médias), o que representa um percentual de 47% de piora na AAI da IFES. Apenas duas variáveis analisadas (4%) obtiveram uma avaliação mais positiva em 2010 do que em 2000.

Por fim, o terceiro objetivo de estudo foi o de mapear as principais lacunas que necessitam de ações por parte da IES e dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Neste sentido, foi evidenciado que as dimensões mais carentes, por apresentarem maior percentual de avaliação com piora, foram: liderança exercida (100% de piora); perspectivas futuras (71% de piora); resultados da AAI (67% de piora); processos de comunicação (60% de piora); e estratégias utilizadas (57% de piora).

Assim, uma das principais conclusões deste estudo é que a piora da satisfação dos docentes em relação à AAI esta mais voltada ao desempenho de quem a coordena do que efetivamente ao modelo utilizado, já que em termos de ações, metodologias e estratégias, não foi percebido grande aumento na insatisfação.

Também é possível verificar que a falta de sintonia entre a CPA e as CSA's pode ser um dos causadores da baixa satisfação com o processo de comunicação, pois as CSA's estão mais próximas da comunidade universitária e convivem quase que diariamente com a

realidade dos setores que compõem o centro de ensino a que pertencem. Esse aspecto facilita a atividade de manter informada a comunidade universitária sobre a AAI. O processo de AAI precisa ser desenvolvido em conjunto com todos os atores institucionais para que seja legitimizado no meio acadêmico.

Na elaboração dos resultados, os dados coletados necessitam de uma apreciação crítica que resulte em uma análise qualitativa dentro de cada especificidade a que estão sujeitos os diferentes setores da instituição. Isso pode ser bem desempenhado pelas CSA's.

Esse estudo também apontou que a participação e o comprometimento da comunidade acadêmica necessitam ser ampliados e, desta maneira, a divulgação da AAI não pode se resumir aos resultados, mas deve ser uma atividade constante durante todo o processo, o que pode auxiliar na sensibilização da comunidade acadêmica, pois transmite ao respondente confiança no processo e pode proporcionar uma participação mais espontânea na AAI.

Atualmente a AAI da IFES prevê a distribuição de recursos às CSA's, e estes devem ser aplicados pela setorial de acordo com o plano de ações que consta no relatório da AAI da unidade de ensino. Essas ações, realizadas com recursos destinados ao processo de AAI, necessitam ser amplamente divulgadas pelas CSA's em sua unidade de ensino e pela CPA a toda a Instituição. Essa divulgação contribuirá para que o processo de AAI se consolide, pois a comunidade universitária sentirá que a participação no processo trará melhorias à Instituição.

A AAI na IFES, tanto no período em que não era obrigatória quanto atualmente, onde ela se faz necessária por força de lei, sempre caminhou no sentido da emancipação institucional, mas parece perder fôlego após a composição do relatório com os resultados, fazendo com que o ciclo avaliativo não se complete, o que prejudica a consolidação do processo como formador da autonomia e da identidade institucional.

A realização da AAI sem a utilização dos resultados para nortear o planejamento da instituição servirá apenas para cumprir um requisito legal e a participação da comunidade acadêmica fica prejudicada pela falta de comprometimento de um processo inacabado que não transmite confiança da importância da participação. A comunidade acadêmica precisa aproveitar o espaço proporcionado pela AAI para buscar a emancipação institucional por meio da responsabilidade compartilhada entre todos os atores institucionais, promovendo o crescimento e o amadurecimento de todos os envolvidos no processo.

Por fim, outro ponto que emergiu, apesar de não ter relação direta com o foco deste estudo, é a sobrecarga de trabalho dos docentes, o que faz com que os mesmos não deem a devida importância a "questões secundárias", como a AAI. Essa foi uma fala recorrente dos docentes, no momento em que os mesmos estavam preenchendo o instrumento de coleta de dados.

O presente estudo encontrou limitações em sua fase de coleta ou de campo. Como era pretendido coletar os dados logo após o período de aplicação dos questionários de AAI da IFES, para que o tema estivesse recente na mente dos respondentes, a prorrogação desse prazo na Instituição fez com que a coleta começasse mais tarde, junto ao período final de semestre e próximo ao período de férias. Com isso, ficou difícil conseguir encontrar docentes dispostos a responder o questionário, devido ao volume de atividades, fazendo com que o prazo de coleta, previsto no projeto, se estendesse.

Outro fator limitador é que os dois processos analisados são distintos por acontecerem em épocas diferentes e com contextos diferentes, tanto nos objetos avaliados quanto na concepção de cada processo de AAI, o que não permite uma comparação dos processos, mas permite comparar a satisfação dos docentes com relação às expectativas que cada processo propunha para a melhoria da qualidade da educação e da Instituição.

Referências

- Augusto, R., & Balzan, N.C. (2007). A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. *Avaliação, 12*, 597-624.
- Belloni, I. (2000). A função social da avaliação institucional. Em J. Dias Sobrinho, & D.I. Ristoff, *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência* (pp. 54-78). Florianópolis: Insular.
- Brasil, A.R., Barbosa, C.I.V., Rodrigues, F.P.M., Blois, M.D., Cunha, M.S., & Xavier, R.T.O. (2007). O processo da avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente: 2ª parte. *Avaliação, 12*, 663-684.
- CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004a). *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília: Ministério da Educação.
- CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004b). *Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições*. Brasília: Ministério da Educação.
- Costa, E.M., Ribeiro, C.M. & Vieira, R.B.B. (2010). Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE o caso da Universidade Federal de Goiás. *Avaliação, 15*, 87-108.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. Em D. Ristoff (org.), *Avaliação participativa: perspectivas e debates* (pp. 89-128). Brasília: INEP.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação, 13*, 818-825.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação, 15*, 195-224.
- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- House, E.R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Leite, D. (2008). Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPA's e da Auto-Avaliação. *Avaliação, 13*, 833-840.
- Morales, R.E. (2001). *A avaliação institucional da UFSM na percepção dos seus docentes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Neiva, C.C. (1989). *A avaliação como instrumento de apoio ao planejamento e tomada de decisões: a perspectiva da eficiência institucional e da qualidade do ensino dentro de um enfoque político*. Florianópolis: Insular.
- Peixoto, M.C. (2011). Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. *Avaliação, 16*, 11-36.
- Polidori, M.M., Fonseca, D.G. y Larrosa, S.F.T. (2007). Avaliação institucional participativa. *Avaliação, 12*, 333-348.
- Ristoff, D. (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Rodrigues, C.M. (2003). *Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual: um modelo para as UCGs*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Santos, E.G., Sadala, M.G. y Borges, S.X. (2012). Avaliação institucional: por que os atores silenciam? *Educação e Realidade*, 37, 551-568.
- Schlickmann, R., Melo, P.A., & Alperstedt, G.D. (2008). Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. *Avaliação*, 13, 153-168.
- Silva, A.L., & Gomes, A.M. (2011). Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. *Avaliação*, 16, 573-601.
- SINAES–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004). *Da concepção à regulamentação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Sordi, M.R. y Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, 14, 313-336.
- Van Dalen, D. y Meyer, W.J. (1979). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3. ed). Porto Alegre: Bookman.
- Venturini, J.C., Pereira, B.A.D., Morales, R., Fleck, C.F., Batistella Junior, Z., & Nagel, M. (2010). Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). *Revista de Administração Pública*, 44, 31-53.
- Vieira, R.L.B., & Freitas, K.S. (2010). O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, 18, 443-464.

Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios

Problems related to terminal efficiency from college students perspective

Débora Domínguez Pérez*
María del Carmen Sandoval Caraveo
Franklin Cruz Cruz
Alva del Rocío Pulido Téllez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

El propósito de este artículo es presentar los resultados obtenidos en un estudio cuyo objetivo fue identificar los factores que afectan la eficiencia terminal en los estudiantes de la carrera de ingeniería química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México. La investigación fue cualitativa y se utilizó como método el grupo focal. Los resultados obtenidos muestran que los principales factores asociados a los bajos índices de eficiencia terminal son variados, encontrándose los atribuibles a la institución tales como la administración del programa educativo y la operatividad de los programas de apoyo; los académicos, entre los que se pueden mencionar la formación docente de los profesores, las estrategias de enseñanza, reducidos parámetros de evaluación y los antecedentes escolares de los estudiantes. Por último, los motivacionales y personales como el desinterés de los alumnos, la necesidad de trabajar, inasistencias, poca dedicación a los estudios y el temor hacia los profesores.

Descriptores: Eficiencia Terminal, Estudiantes, Ingeniería, Enseñanza.

The purpose of this article is to present the results obtained in a study whose aim was to identify the factors that affect terminal efficiency in chemical engineering students at *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco* in Mexico. This was a qualitative study, conducted through focus groups. The results showed that the main factors associated to low rates of terminal efficiency are varied; those attributable to the institution such as the administration of the educational program and the operability of the support programs. Among academics factors we found out; teacher training, teaching strategies, reduced assessment criteria and academic background of students. And those related to motivation and personal factors as the lack of interest of the students, the need to work, absences, little dedication to studies and fear toward teachers.

Keywords: Terminal Efficiency, Students, Engineering, Teaching.

Este artículo se deriva de los resultados del proyecto de investigación "Programa Académico para elevar la eficiencia terminal en ingeniería mecánica eléctrica e ingeniería química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco" financiado por el Programa de Mejoramiento (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública en México.

*Contacto: debby.dominguez@gmail.com

Introducción

Los bajos índices de eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior que imparten carreras de ingeniería representan un problema complejo poco atendido y es generalmente estudiado desde una perspectiva cuantitativa en términos de resultados o producto final. Aunque existe gran cantidad de estudios relacionados con este fenómeno que dan cuenta de la situación de reprobación, rezago y deserción y que las causas obedecen a diversos factores, es necesario considerar a fondo la situación particular de cada institución ya que se encuentran inmersas en contextos económicos, sociales y culturales distintos. Así mismo, es conveniente tener un mayor acercamiento a la realidad del estudiante con la finalidad de identificar lo que está ocurriéndole, las dificultades que va encontrando a lo largo de su trayectoria de modo que se esté en posibilidades de diseñar estrategias e implementar acciones encaminadas a la conclusión de sus estudios.

Las autoridades gubernamentales han incluido en sus planes de desarrollo la atención a este fenómeno que aqueja al sistema educativo, contemplando algunos objetivos encaminados a mejorar los índices de eficiencia terminal y la titulación. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de México a través del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, señala como uno de sus objetivos rectores, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; para lograr lo señalado se requiere establecer estrategias y líneas de acción que permitan fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna. Entre las estrategias y líneas de acción del Programa destacan: implementar programas de tutoría, desarrollar programas para que los alumnos terminen sus estudios en los tiempos requeridos por los programas educativos, incrementar el índice de eficiencia terminal y establecer programas de regularización para estudiantes de nuevo ingreso que presenten deficiencias académicas.

Este estudio centra el interés en la carrera de ingeniería química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) ya que al revisar la base de datos estadísticos de dos cohortes proporcionados por la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional (2011), se encontró que en 2005-2009 ingresaron 111 estudiantes y egresaron 6 por cohorte eficiente a 5 años significando esto un porcentaje de eficiencia terminal de 5.41 y en 2006-2010 ingresaron 148 estudiantes y egresaron 29 por cohorte eficiente a 5 años lo que representa un porcentaje de 19.5 (tabla 1). De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en educación superior no existen evaluaciones sistemáticas para medir los logros académicos de los estudiantes. Sin embargo, la eficiencia terminal en educación superior se estima entre el 53 y 63%, según el tipo de programa. Es notorio que las cifras señaladas anteriormente de la carrera en cuestión se encuentran por debajo de la media nacional.

De acuerdo a los datos anteriores, surge la necesidad de realizar un estudio que permita identificar los factores que afectan los indicadores de eficiencia terminal. En la institución educativa arriba mencionada al igual que en otras instituciones de nuestro país se han implementados algunas estrategias tales como: programa institucional de tutorías, cursos remediales, asesorías académicas y orientación sicolopedagógica con la finalidad de mejorar esta problemática.

Tabla 1. Tasas de eficiencia terminal y titulación por ciclo escolar de la licenciatura de ingeniería química

PROGRAMA EDUCATIVO	COHORTE	AÑO DE INGRESO CICLO ESCOLAR	AÑO DE EGRESO	ALUMNOS QUE INGRESARON	EGRESADOS POR COHORTE EFICIENTES A 5 AÑOS	TASA DE EFICIENCIA TERMINAL POR COHORTE (TETC) % 5 AÑOS
Ingeniería	2005-2009	2005	2009	111	6	5.41
Química	2006-2010	2006	2010	148	29	19.59

Fuente: Dirección de Planeación y Evaluación de la UJAT (2011)

Sin embargo, los resultados obtenidos no han sido los deseables y efectivos que se esperaban. Esto se debe a la falta de supervisión y evaluación sistemática de las estrategias implementadas y a la inexistencia en la institución de estudios realizados respecto a la problemática aquí tratada, de modo que se cuente con información acerca de las dificultades más frecuentes que enfrentan los estudiantes para concluir la carrera en tiempo y forma. Por lo tanto, se consideró necesario plantear este trabajo desde un enfoque cualitativo que permita indagar más allá de causas generalizadas que afectan la eficiencia terminal como son el rendimiento académico o el factor económico.

Este documento consta de una introducción, un apartado de referentes teóricos, la metodología donde se detalla el tipo de estudio realizado; los resultados obtenidos, así como algunas propuestas para elevar la eficiencia terminal en la carrera de ingeniería química de la UJAT.

1. Referentes teóricos

La revisión bibliográfica se dirigió hacia los estudios publicados en revistas científicas acerca de factores que impactan la eficiencia terminal y fenómenos asociados a ésta, tales como reprobación, deserción y rezago en la educación superior; preferentemente aquellos que consideran diversas dificultades que rodean al estudiante durante su formación profesional. Así mismo se consultó la base de datos estadísticos de la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional (2011) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), para conocer los índices de eficiencia terminal por cohorte de la licenciatura en ingeniería química.

La eficiencia terminal ha sido definida por la Secretaría de Educación Pública en México en términos numéricos como “la proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación, considerando el año de ingreso y el año de egreso según la duración del plan de estudios” (SEP, 2012). Por su parte Martínez (2001) define a la eficiencia terminal como la proporción de estudiantes que termina una carrera en relación con los que la iniciaron y considera que es una dimensión de la calidad que debe ser tomada en cuenta ya que de ella depende el costo de los productos de la educación superior. Agrega que la manera de estudiar la eficiencia terminal es hacerlo con cohortes reales, lo que significa investigar la trayectoria de cada grupo de alumnos que comenzaron los estudios en un mismo momento, siguiéndolos individualmente para saber si continúan estudiando en el mismo programa, si cambiaron a otro de la misma institución o se encuentran en otra, si interrumpieron temporalmente

la carrera pero pretenden continuarla, si la han abandonado en forma definitiva, si la terminaron, y cuánto tiempo tardaron para hacerlo.

En este sentido González (2000:12) define el término cohorte como el “conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado, en un año determinado, y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal en que prescribe el plan de estudios”. La cohorte “es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos” (Huerta, 1989 citado en González, 2000:12).

Respecto a lo afirmado por Martínez (2001) quien establece que la eficiencia terminal es una dimensión de la calidad educativa medida en relación a los costos de producción, Villarruel (2010) agrega otros elementos al indicar que la calidad en la educación debe ser la expresión viva de los valores, logros y aspiraciones a las que legítimamente tiene derecho una comunidad y que su pertinencia no está en los números, ni en los diagnósticos que alimentan ideales de logro faltos de significado, sino en la voluntad de quienes aspiran a ser mejores y convergen en un proyecto común para lograrlo (p.116).

Retomando las aportaciones de Martínez (2001), añade que al estudiar la eficiencia terminal es importante considerar a la reprobación en virtud que se ha demostrado a través de la investigación y la experiencia que la deserción se relaciona con dificultades que se manifiestan de manera acumulativa, esas manifestaciones consisten, precisamente, en la reprobación de diversas materias en forma reiterada, lo que hace que el alumno se rezague y se sitúe en condición de irregularidad más o menos grave.

Por su parte, Covo (1988, citado en De los Santos, 2004) señala que el problema de la deserción, el rezago y la eficiencia terminal pueden ser concebidos como tres facetas en un mismo fenómeno que suele manifestarse en la escuela debiéndose a una dinámica compleja donde se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores que se refieren al desempeño escolar de los alumnos y al desempeño de la institución en que están inscritos y que la discusión de estos tres factores requiere centrarse alrededor del fenómeno de la deserción debido a que los análisis indican que el rezago es una de sus causas y la eficiencia terminal es su consecuencia institucional, estos elementos requieren un análisis integral que parta de la multiplicidad de causas que los originan.

En este sentido, Bracho (1990) menciona que el rezago educativo puede expresar tanto fenómenos de reprobación como de repetición o de deserción temporal del sistema educativo y puede ser definido como producto de factores de herencia cultural o como producto de factores relativos a la posición social de la familia, de factores individuales, tales como la inteligencian o el desempeño académico, de factores estructurales diversos como crisis económica y necesidades de incorporación temporal temprana al mercado de trabajo, o de factores meramente educativos como la existencia de una oferta uniforme en las comunidades de las que provienen los sujetos.

En lo concerniente a la reprobación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1986) la define como la decisión que toma un profesor o jurado respecto del trabajo escolar de un alumno, curso o examen, y por la cual no se le conceden los créditos correspondientes debiendo repetir el curso o pasar el examen. Así mismo señala que es la población escolar sujeta a un programa curricular pero que, por no haber cumplido los requisitos académicos exigidos en el plan de estudios, sus integrantes no están en condiciones escolares de ser promovidos al grado o nivel inmediato superior. La misma ANUIES (1986) precisa que la deserción es

el abandono que hace el alumno de las materias o cursos de la carrera a la que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases y de cumplir las obligaciones fijadas en el reglamento escolar, lo cual afecta la eficiencia terminal; agrega que es un indicador que, tomando en cuenta el total de las deserciones de los alumnos, aprecia el comportamiento del flujo escolar de una generación.

Es evidente que la eficiencia terminal tiene una relación con el rezago y la deserción, al respecto Pérez (2001) afirma que en el nivel superior este problema alcanza un dramatismo mayor, ya que se trata de una población que ha logrado sortear las exigencias de los niveles anteriores y logrado ingresar al nivel profesional con toda la complejidad que representa la competencia por acceder a este nivel.

De acuerdo con la revisión anterior, hay diversos fenómenos que se relacionan con la eficiencia terminal, entre los más visibles están la reprobación, el rezago y la deserción. Vale la pena indagar desde la percepción de los propios estudiantes aquellas situaciones institucionales, académicas y personales asociadas a estos fenómenos ya que pocas veces se abordan las vivencias que ellos experimentan durante sus estudios y como estas afectan la conclusión de los mismos.

2. Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es conocer desde la perspectiva de los alumnos de la licenciatura en ingeniería química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, los factores que han afectado la conclusión de sus estudios en los tiempos establecidos y con ello la eficiencia terminal de esta licenciatura. Se pretende que los hallazgos permitan tener una visión general de las dificultades que los estudiantes viven durante el transcurso de su vida académica, con la finalidad de generar propuestas que sean consideradas por las autoridades institucionales para contribuir a la atención de los problemas relacionados con la eficiencia terminal

3. Metodología

Se determinó abordar el estudio desde un enfoque cualitativo, el cual “busca describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista 2010:11). Se llevaron a cabo dos grupos focales, constituidos por estudiantes de la carrera de ingeniería química que se encuentran cursando la carrera. En el primero participaron 12 estudiantes del tercero, quinto, séptimo y noveno semestre seleccionados al azar que pertenecen a diversas cohortes y que han reprobado alguna asignatura. Para el segundo grupo se seleccionó a 14 estudiantes de la cohorte 2006-2010 que aún permanecen en la institución como alumnos rezagados los cuales fueron identificados a través de revisión previa del historial académico.

De acuerdo con el reglamento escolar vigente los estudios de licenciatura en modalidad escolarizada pueden concluirse en un mínimo de 3.5 años y 7 años como máximo.

La guía de preguntas que se utilizó en el grupo focal, se elaboró con la finalidad de identificar los factores que inciden en la baja eficiencia terminal que presentan los estudiantes de la carrera de ingeniería química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México.

Al inicio de la sesión se les explicó el objetivo de la reunión y la importancia que sus respuestas representaban para el proyecto de investigación. Enseguida se realizó una dinámica que permitió generar confianza entre los asistentes.

El moderador condujo la sesión de acuerdo con la guía de preguntas elaborada previamente, lo cual facilitó la obtención de la información acerca de las posibles causas de reprobación, rezago escolar y deserción estudiantil. Se transcribieron las opiniones vertidas y posteriormente se procedió al análisis de la información, agrupando las causas más frecuentes en tres rubros: las concernientes a la institución, las académicas y las de índole personal.

4. Resultados

Durante la dinámica del grupo focal, al inicio de la sesión fue difícil que los estudiantes expresaran sus opiniones, sin embargo, debido al ambiente de confianza que se generó, mostraron mayor disposición para comentar las experiencias personales durante su trayectoria académica. Al finalizar la reunión, el grupo encargado de llevar a cabo el estudio realizó un análisis de la información generada a través de las preguntas durante las sesiones. A continuación se detallan los resultados obtenidos los cuales se clasificaron en institucionales, académicos y motivacionales y personales.

Dentro de los factores institucionales relacionados con la baja eficiencia terminal se encontró que el programa de tutorías presenta una desarticulación entre los lineamientos y la operatividad para mejorar la eficiencia terminal. De acuerdo con el artículo 5 del Programa Institucional de Tutorías de la UJAT (2011), la tutoría se considera una función de la actividad docente que consiste en guiar y brindar apoyo al tutorado durante su proceso formativo, dicha función comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el alumno. Implica diversos tipos de atención: individual y grupal mediante modelos de intervención como las asesorías, los cursos remediales, las mentorías entre otros (p.10). Sin embargo, en la práctica, el tutor se limita a la selección de la trayectoria del estudiante en cada semestre, las asesorías y mentorías se ofertan siempre y cuando se cuente con la disponibilidad de los profesores y de los mentores.

Otro aspecto encontrado fue que la planeación de los horarios de clases no responde a las necesidades académicas de los estudiantes lo que complica el proceso de reinscripción debido a los cruces de horarios y la oferta de asignaturas en cada ciclo escolar. Éste es un problema frecuente debido a que en la División Académica de Ingeniería y Arquitectura, el horario de clases que se oferta es solo en el turno matutino en la que se laboran seis horas. Recientemente se ha ampliado el horario de algunas asignaturas hacia el turno vespertino, sin embargo, no ha sido suficiente para cubrir la demanda total de asignaturas.

También se detectó en lo concerniente a los factores institucionales, que los estudiantes desconocen la existencia de los programas académicos de apoyo en caso de reprobación de asignaturas ya que no se han formalizado institucionalmente. Los programas de apoyo que se ofertan en la institución son las asesorías académicas y cursos talleres para el desarrollo de hábitos y técnicas de estudio. Cabe aclarar que estos programas son una estrategia incipiente por parte de la Coordinación de Docencia de la División Académica con el fin de disminuir los índices de reprobación, rezago y deserción.

Asimismo, los estudiantes expresaron que los trámites para exámenes especiales o a título de suficiencia son muy tardados y en algunos casos no hay respuestas favorables. Esto puede deberse a que aun cuando este tipo de exámenes se contemplan dentro del reglamento escolar, se analiza a detalle la trayectoria académica de cada estudiante para identificar si cumple con los requisitos establecidos, estos tienen que ver con el porcentaje de avance de su trayectoria académica y el número de exámenes que ha presentado en esta modalidad.

Por otra parte, dentro de los factores académicos que impactan a la eficiencia terminal se encontró que los profesores de nueva contratación con grado de doctor carecen de formación docente. En este aspecto la institución ha privilegiado la contratación de profesores con el máximo grado de habilitación en sus disciplinas, dejando en segundo plano la formación docente, lo que según los estudiantes se refleja en la carencia de estrategias de enseñanza que permitan la comprensión de los contenidos de los programas de las asignaturas.

Otro factor detectado es que los parámetros de evaluación aplicados por los profesores son muy limitados lo que reduce las posibilidades de aprobación. La práctica común del personal docente es la evaluación por medio de los exámenes escritos parciales o finales, mediante esos resultados asignan calificaciones, se ha observado que pocos profesores implementan otros instrumentos de evaluación que pueden considerar el desempeño de los estudiantes en las actividades académicas durante el curso. También predomina entre los profesores el empleo de la clase magistral en las asignaturas, limitando la participación e integración de los estudiantes durante el proceso enseñanza aprendizaje. Además, algunos profesores son indiferentes a los problemas de los estudiantes cuando éstos expresan alguna dificultad escolar o personal. Esta percepción manifestada por los estudiantes da la pauta para investigaciones futuras con el objeto de conocer el punto de vista de los profesores respecto a sus actitudes frente a sus alumnos.

Un último factor detectado en el aspecto académico, es el hecho de que los estudiantes manifestaron como principal dificultad para la comprensión de los contenidos de las asignaturas, la falta de conocimientos previos, lo que consideraron a esta situación como un elemento relacionado con la reprobación en las materias de física, cálculo diferencial, ecuaciones diferenciales, termodinámica y laboratorio y propiedades termodinámicas.

En lo referente a los factores motivacionales y personales que el grupo consideró como asociados a la problemática tratada, el estudio reveló que la necesidad de trabajar les ocasiona inasistencias a clases lo que afecta su trayectoria académica. En este grupo se encontraron jóvenes que se han incorporado al campo laboral para complementar sus recursos económicos y estar en condiciones de continuar sus estudios, ya que algunos estudiantes padecen dificultades para sustentar sus gastos de transporte y alimentación por lo que dejan de asistir a clases.

Del mismo modo manifestaron que no expresan sus dudas ante el profesor por falta de confianza y que esta situación se presenta debido a que en el aula no se propicia un ambiente que provoque la interacción en virtud de que el profesor es quien comunica el discurso y ellos son receptores de la información.

Se encontró también que los estudiantes muestran indiferencia hacia el conocimiento del reglamento escolar, vale la pena resaltar que este documento se les proporciona al ingresar a la institución. Sin embargo manifestaron que no lo leen y cuando tienen la necesidad de conocer algunos de sus derechos o realizar algún trámite, les preguntan a sus compañeros de semestres más avanzados. Por último, añadieron que las

distracciones, la pereza y falta de interés en las asignaturas les han llevado a la reprobación.

5. Discusión y conclusiones

En lo que respecta a los resultados encontrados en este estudio es posible mencionar que el Programa Institucional de Tutorías no ha logrado en su totalidad las acciones que contempla su reglamento, tales como la atención individual y grupal por medio de asesorías, cursos remediales y mentorías; ejemplo de ello es lo que se observa en la práctica donde el tutor se limita a seleccionar la trayectoria del estudiante en cada semestre.

Otro factor que merece atención es la falta de innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes la cual limita la participación activa de los estudiantes y dificulta la apropiación de los conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan mejorar su desempeño académico.

Los sujetos de estudio manifestaron que las materias que más han reprobado son física, cálculo diferencial, ecuaciones diferenciales, termodinámica y laboratorio y propiedades termodinámicas las cuales se cursan durante los primeros ciclos del plan de estudio de la carrera. Entre los factores de reprobación más frecuentes que reconocieron los participantes se encuentran: deficientes conocimientos previos, carencia de técnicas de estudios, así como falta de compromiso y responsabilidad de su parte.

Lo anterior se refleja en la acumulación de materias reprobadas durante los primeros ciclos escolares lo que provoca con frecuencia la baja definitiva por reglamento escolar, e incrementa los índices de deserción estudiantil y a su vez disminuye la eficiencia terminal.

Los problemas relacionados con la eficiencia terminal en la carrera de ingeniería química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco son de algún modo similares a los resultados encontrados por estudios realizados en México y Latinoamérica ya que los principales factores asociados a esta problemática giran en torno a la reprobación, el rezago y la deserción escolar.

Dentro de estas investigaciones se encuentra la de Pérez (2006) realizada a partir del análisis y seguimiento del comportamiento de las trayectorias de cohortes de generaciones de estudiantes de ingeniería civil de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en el que coincide con los hallazgos de este estudio donde los mayores índices de reprobación se dan en los primeros semestres de la carrera en las asignaturas del área de ciencias básicas; como consecuencia, los estudiantes se desmotivan y ocurre el abandono de los estudios. Asimismo, el rezago académico aparece como una de las principales causas de la deserción y por ende en la baja eficiencia terminal, en este contexto el autor recomienda que estos fenómenos sean estudiados de manera integral no descuidando la interrelación que guardan los aspectos de índole individual, familiar, institucional y social como parte de una dinámica aún más compleja.

Es importante mencionar que en México existen lineamientos establecidos en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 así como el Programa Institucional de Tutorías de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cuyo objetivo es favorecer la formación integral de los estudiantes, mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna. Sin embargo la implementación

de dichos lineamientos no refleja aún incrementos significativos en los índices de eficiencia terminal en la carrera de ingeniería química.

Una particularidad de esta investigación es el enfoque metodológico seleccionado que permitió identificar los elementos que los estudiantes consideran han afectado el avance de sus trayectorias y la conclusión de sus estudios en los tiempos establecidos. El abordaje de esta problemática desde un enfoque cualitativo brindó un espacio a los estudiantes donde expresaron ampliamente sus experiencias a lo largo de su permanencia en la institución, con la confianza de que la información obtenida sea útil para quienes corresponde tomar decisiones en favor de mejorar la operatividad del programa educativo en cuestión.

6. Propuestas

Con la finalidad de emprender acciones que contribuyan a incrementar los índices de eficiencia terminal en la carrera de ingeniería química se consideran las siguientes propuestas:

- Respetar los perfiles académicos contenidos en el plan de estudios cuando los estudiantes solicitan el examen de admisión a la carrera.
- Supervisar y evaluar las actividades comprendidas en los lineamientos del programa institucional de tutorías, presentar resultados y realizar las innovaciones pertinentes.
- Proporcionar cursos de formación docente a profesores de nuevo ingreso que imparten asignaturas en los primeros tres ciclos, así como a aquellos cuyo resultado de la evaluación realizada por parte de los estudiantes haya sido baja. Se recomienda que esta actividad se programe durante los periodos intersemestrales y que comprenda diversos niveles hasta ser habilitado el docente bajo una modalidad de acreditación.
- Impartir cursos y/o talleres de hábitos y técnicas de estudio (con carácter obligatorio) durante los períodos intersemestrales a estudiantes de los primeros tres ciclos.
- Implementar un programa de detección e intervención para estudiantes con problemas motivacionales, ya que algunos estudiantes reconocieron pereza y falta de interés como causa de reprobación.
- Vincular a la institución educativa con el sistema de educación media superior para divulgar de forma oportuna los perfiles requeridos por los alumnos que ingresarán a la universidad.
- Ofertar cursos remediales (con carácter obligatorio), a los estudiantes que se han detectado con probabilidad de riesgo académico.
- Ampliar los programas de becas institucionales para que los estudiantes de escasos recursos puedan recibir los apoyos económicos necesarios para avanzar en sus estudios.
- Elaborar una base de datos que permita contar con información oportuna de las trayectorias académicas y así identificar estudiantes que presentan rezago.

- Elaborar un programa que supervise, evalúe y publique los resultados obtenidos a partir de las propuestas anteriores.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1986). *Glosario de la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(2), 13-46.
- De los Santos, E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(12), 1-7.
- González, A. (2000). *Seguimiento de trayectorias escolares*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGrawHill.
- Martínez, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En ANUIES, *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Pérez, L. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En ANUIES, *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES Serie Investigaciones.
- Pérez, J. A. (2006). La eficiencia terminal en programas de Licenciatura y su relación con la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 130-148.
- Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Estudio de la eficiencia terminal de las IES mexicanas*. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado de www.ses.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Subsecretaría de Educación Superior. *Glosario de términos*. Recuperado de www.ses.sep.gob.mx
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) (2011). *Datos estadísticos de la Dirección General de Planeación y Evaluación*. México.
- Villarruel, M. (2010). Calidad en la Educación Superior: Un Análisis Reflexivo sobre la Gestión de sus Procesos en los Centros Educativos de América. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118.

La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado

Pedagogical knowledge construction in initial teacher training

Griselda Leguizamon*

Universidad Nacional de Quilmes

Este trabajo tiene como propósito identificar, describir e interpretar las formas en que los estudiantes de carreras de formación docente construyen saberes pedagógicos tomando como eje de investigación el espacio de la práctica docente en la formación inicial del profesorado. Esta investigación fue abordada con una metodología cualitativa utilizando instrumentos de recogida de información como la entrevista semi-estructurada aplicada a practicantes y profesores de la muestra seleccionada. En adición a las técnicas mencionadas, se recolectaron y analizaron documentos narrativos tales como: diarios y relatos o textos pedagógicos, autobiografías, planificaciones de clase y auto y co-evaluaciones, elaborados por los practicantes. Se analizan los distintos modos en que se expresa la construcción de saberes pedagógicos durante el proceso de la formación inicial, distinguiendo los saberes teóricos de los saberes prácticos para interrogarnos luego, sobre los posibles cruces entre ambos tipos de saberes en la configuración de las prácticas cotidianas.

Descriptor: Práctica Docente, Reflexión, Saber Pedagógico.

This work aims to identify, describe and interpret the ways in which students in teacher training courses build pedagogical knowledge. Research is focused in the teaching practice period in initial teacher training. This research was approached with qualitative methodology using data collection instruments, semi-structured interviews applied to practitioners and teachers of the selected sample. In addition to the above techniques, narrative documents such as diaries and stories or pedagogical texts, biographies, lesson plans and self-evaluations co-developed by practitioners were collected and analyzed. Different classes of emerging pedagogical knowledge are drawn and some implications for teacher's education arise. The different ways to express the building of pedagogical knowledge during the initial training are analyzed. Theoretical knowledge is distinguished from the knowledge that teachers develop in action in the practice context. The, we ask ourselves about the possible intersections between the two types of knowledge in shaping everyday practices.

Keywords: Teaching Practice, Reflection, Pedagogical Knowledge.

*Contacto: gleguizamon@unq.edu.ar

1. La formación inicial de profesores en nuestra sociedad actual

Nuestra sociedad (nos referimos a la sociedad argentina en general), como el resto de las sociedades del mundo, ha recibido el impacto de los avances científicos y tecnológicos que han producido, y continúan haciéndolo, hondas transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas y éticas, entre otras (Castells, 1995). Entre las transformaciones mencionadas queremos resaltar los cambios acaecidos por las nuevas formas tecnológicas de producción del conocimiento que promovieron la apertura y divulgación de las investigaciones científicas académicas y una marcada división social entre productores y consumidores culturales. Debido a estos cambios, ha surgido una preocupación mundial por reformar los sistemas educativos y sus documentos curriculares, lo que ha provocado la irrupción de nuevas maneras de entender los procesos de enseñar y de aprender y en consecuencia, nuevas perspectivas de formación del profesorado (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996).

Dentro del movimiento global descrito se ha generado, hace aproximadamente dos décadas, un debate alrededor del concepto de profesionalización, entendido como el mejoramiento de las condiciones de trabajo pero también como el desarrollo del conjunto de las capacidades necesarias para el ejercicio de la actividad docente.

La sociedad del conocimiento y de la información interpela a la educación con requerimientos relacionados con la capacidad para manejar cantidades importantes de información, la posibilidad de selección y entendimiento, el desenvolvimiento de la facultad de procesarla, organizarla, transferir su aplicación a otras situaciones distintas y comunicarla, en consonancia a la delineación valorativa de los propios proyectos de vida. Para lograr satisfacer estos requerimientos la educación debe basarse fundamentalmente en la potenciación del aprendizaje autónomo y permanente, el respeto por la diversidad, y el impulso y fortalecimiento de la toma de decisiones personales que impliquen participación real, social y profesional (Pérez Gómez, 2010).

Por consiguiente, los cambios vertiginosos causados por la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al área pedagógica, han provocado innovaciones drásticas en la cultura profesional de los profesores (Marquès, 2008). Se puede tomar como ejemplo, la relación entre la poca perdurabilidad de los conocimientos y el marcado desarrollo de la capacitación permanente junto con la presión que la misma genera en los movimientos de emplazamiento y ascenso en la carrera profesional.

El desplazamiento del monopolio del saber desde las instituciones educativas y su cuerpo de profesores hacia otras esferas de la sociedad civil (tales como: Internet, las redes sociales y los medios de comunicación) ha provocado la incorporación de la valoración y el tratamiento de la dimensión actitudinal del profesor, el trabajo por proyectos y las formas colaborativas y/o cooperativas de participación profesional, como contenido dentro del currículum de formación de profesores (Onrubia, Colomina y Engel, 2008).

Las citadas incorporaciones han generado intensos planteos en cuanto a la definición del perfil del profesor en formación, en marcada relación con el fenómeno social actual de descalificación intelectual de los docentes y degradación de sus habilidades y competencias profesionales, considerando siempre que esta profesión ha sido poseedora de una cultura suplementaria (Imbernón, 2006). Se presenta, en este punto, la siguiente

disyuntiva: la formación docente debe tomar al profesor ¿como sujeto o como objeto de formación?

Tradicionalmente, los centros universitarios de formación de profesores, han seguido los lineamientos de la racionalidad técnica, definida como “las ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto en la formación del profesorado como de la pedagogía del aula” según Giroux (1990:172). Centrada en la enseñanza de ciertos contenidos y partiendo de objetivos predefinidos en un currículum se formaban profesores como ejecutores de técnicas, controladores y evaluadores de los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta concepción basada en la psicología conductista y la pedagogía por objetivos, el docente es considerado como objeto de formación, como “un receptor pasivo del conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación” (Zeichner citado en Giroux, 1990:172). Esta ideología sostiene como concepción de una práctica educativa profesional y competente aquella que para “la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico” (Schön, 1994:21) definido teóricamente en sentido general e independiente de los contextos socio históricos en los que se ejercerá la actuación educativa.

Al alcanzar estas calificaciones profesionales básicamente corporizadas en nuevas formas de habilidades tecnicistas, enfatizadas desde la racionalidad técnica, que ampliamente sustentan las transformaciones ocurridas en la gestión de la educación, el profesor certifica su profesionalidad al interior de esta perspectiva, incrementa y asegura su prestigio profesional, sin notar que al mismo tiempo se desplaza de su desempeño como intelectual autónomo, papel que, sin embargo y a la vez, se le reclama.

En el transcurso de las últimas décadas del siglo XX comienza a esbozarse una reconceptualización en la formación inicial del profesor. Al cambiar el foco en la forma de pensar la educación, ya no solo como aplicación técnica de un saber científico elaborado, se generan cambios en el sistema central de la formación del profesorado. Surge el pensamiento sobre la educación como actividad reflexiva del profesor, sustentada en la relación entre la teoría y la práctica, en la que se incluyen componentes políticos, éticos y una perspectiva crítica (Schön, 1994). Además, se tornan visibles y adquieren protagonismo los múltiples y diferentes contextos en los que el profesor desempeña su tarea. Por esta razón, se colocan en la mira la diversidad de variables que entran en el contexto áulico y lo complejizan (factores físicos, económicos, sociales, culturales, pedagógicos, didácticos, políticos y éticos, entre otros). Todas estas variables no pueden dejar de ser contempladas por los profesores en formación en el período de sus prácticas educativas, ya que atraviesan y sostienen las distintas problemáticas que se presentan a diario en las aulas (Monereo, 2009). A los efectos de nuestra investigación consideramos los términos practicantes, profesores en formación y futuros profesores como sinónimos que referencian a los estudiantes del Profesorado que se encuentran cursando la última etapa de su formación y se hallan en el período de prácticas y residencia en las aulas.

Se busca entonces, que la formación de profesores se realice en las mismas instituciones educativas, en íntima relación con las prácticas profesionales pensando en la práctica como eje transversal de la formación inicial, ya no aplicación de saber teórico, investigando y aproximándose a su construcción como objeto de transformación (Se recurre a la valoración crítica de este concepto, “objetos de transformación”, trabajado en México, considerando que permite pensar desde otro lugar nuestras opciones, sin descartar otros aportes) (Diseño Curricular para la Formación Superior, 2008:25) desde

el ingreso a la carrera durante todos los espacios curriculares que componen los Trayectos de Construcción de las Prácticas Docentes.

La formación del futuro profesor centrada en la reflexión sobre sus prácticas se enmarca en esta nueva forma de pensar la educación, que contempla que cada uno de ellos podrá actuar como agente social de cambio incluido en una experiencia educativa de sentido. Seguimos la línea de pensamiento de Bárcena (2005) y consideramos que la educación como experiencia no tiene lugar sin la generación de sentido. A diferencia del significado, el sentido no está dado, no ha sido previamente construido como lo ha sido en el significado, sino que está ligado a la reflexión que se suscita en el dar lugar a lo que acontece. Esta experiencia es un tipo de intervención educativa que no está dirigido únicamente por el precepto del saber por el saber, que no se considera cumplido con la simple realización técnica, sino que involucra necesariamente la sensibilidad críticamente activa del practicante para abrirse y recibir lo que ocurre en su clase con los estudiantes. Se piensa en prácticas educativas “transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente” (Diseño Curricular para la Formación Superior, 2008:25) teniendo presente que la articulación teoría-práctica es un proceso dialéctico, inescindible entre “reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970), cuya finalidad no sólo es conocer, comprender e interpretar las condiciones reales de los contextos educativos en los que ejercerán las prácticas sino comprometer su subjetividad en la elaboración de caminos de acción para una transformación posible de esos contextos.

Las realidades socio-históricas de los diversos contextos educativos actuales hacen que las prácticas educativas se conviertan en prácticas sociales complejas. Tal como lo señala Sanjurjo (2009) tomando algunas características del paradigma de la complejidad de Morín (2004) en cuanto a la complejidad de instancias que conforman el conocimiento y la incertidumbre que cada una de ellas conlleva, las prácticas educativas resultan intervenciones singulares e inciertas y se construyen comprometida y creativamente, en un complejo entramado entre la necesidad y la contingencia.

2. Primeras aproximaciones a nuestra investigación

Entre las investigaciones y trabajos empíricos relacionados con el problema de nuestra investigación, hablamos específicamente del proceso de construcción de saberes pedagógicos que realizan los practicantes durante su actuación en el período de sus primeras prácticas educativas, hemos encontrado algunos autores como Freire (1970), Schön (1992), Fenstermacher y Soltís (1998) y Achilli (2006) que aportan ideas en sus textos sobre distintos aspectos del desarrollo del proceso de reflexión en las prácticas relacionándolos, entre otros, con los conceptos de praxis, transmisión del contenido y transformaciones intersubjetivas.

El concepto de praxis de Freire (1970:51) se entiende como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”, comprendemos que para hacer factible la praxis es necesaria la reflexión crítica sobre la práctica indisolublemente conectada a la teoría que sustente este análisis y genere una nueva práctica más ajustada al contexto de intervención. Decidimos poner en juego este concepto de praxis como uno de los elementos fundamentales que vehiculizan el pasaje del saber práctico del practicante al saber pedagógico. Decidimos también enriquecerlo, relacionándolo con la experiencia

educativa, concepto que contiene dimensiones que la complementan e impiden concebir a la praxis sólo como pensamiento que rige la acción, dirigiéndolo en cambio hacia la búsqueda del sentido educativo para los que participan de la experiencia, brindándole la mayor relevancia a las inquietudes y los interrogantes que preocupan a los practicantes, en tanto consideramos a esta etapa de prácticas como una experiencia de aprendizaje plagada de incertidumbres.

La reflexión del practicante sobre su experiencia en las prácticas es un concepto clave en el desarrollo de este trabajo. Según Schön (1992) la reflexión sobre la acción educativa en la enseñanza se lleva a cabo en tres momentos diferentes: antes, en o durante y después de la acción, traducida aquí como práctica educativa. Por eso consideramos que un elemento clave en la reflexión previa a las prácticas es la planificación. En ella, el practicante así como el profesor para Schön, formulan supuestos sobre los objetivos a alcanzar por los alumnos, las actividades que les propondrán a los alumnos tendientes a la consecución de esos objetivos, los contenidos a enseñar; definen los propósitos o intenciones de esa enseñanza, anticipan las estrategias que podrán desarrollar y las intervenciones didácticas pertinentes. Nosotros sostenemos que la diferencia entre el practicante y el profesor es que este último ya posee un repertorio de experiencias y saberes, acumulados durante el recorrido profesional, que le permiten tomar decisiones adecuadas en pos de resolver las situaciones problemáticas que acontecen en las aulas. En cambio, el practicante no ha transitado todavía el camino de la experiencia y es en el transcurrir de este devenir en el que le surge la necesidad de construir y desarrollar un saber, el saber pedagógico que le permite transitarlo.

Presumimos que este proceso de construcción de un saber pedagógico, se inicia durante la realización de las primeras actuaciones de enseñanza en las escuelas destino donde ejercen sus prácticas si continúa con la reflexión posterior a las mismas, apoyada en todo tipo de documento narrativo que el practicante produzca y sobre el que pueda efectuar un análisis de su actuación. Las narrativas les abren la posibilidad de volver a revivir sus intervenciones a través de los relatos cada vez que lo necesiten, y también les permiten efectuar variados análisis e interpretaciones, estructurando de esta manera la aparición de un tipo de saber más profesional.

Abordamos en este trabajo la elaboración de saberes pedagógicos por parte del practicante (Perrenoud, 2007) pero tratando de descubrir y enfatizar la ocurrencia de una transformación subjetiva (Larrosa, 2006) sin que esta última se produzca en forma exclusiva por la dependencia de algún dispositivo especial de la formación docente (Sanjurjo, 2009).

Achilli (2006) también estudia la reflexión sobre las prácticas y proporciona una clara explicación sobre la misma basada en la forma en que los profesores en formación se relacionan con los conocimientos. La autora explicita que la reflexión es puesta en funcionamiento por los practicantes para poder construir la objetivación de la realidad escolar. Coincidimos con ella en considerar que los intercambios reflexivos así generados, arrojan como resultado tanto el descubrimiento y la caracterización de núcleos problemáticos como nuevos conocimientos del practicante sobre sí mismo, que traen aparejados la resignificación de sus prácticas. Sin embargo, nosotros sostenemos en nuestro trabajo que la resignificación de las prácticas se produce por la adjudicación de nuevos sentidos generados por los practicantes a una realidad escolar luego de la experiencia educativa vivenciada. Creemos que el acto de conocer y significar, en primera instancia, no puede estar desconectado de la afectación sufrida por quien conoce y, en segunda instancia, no implica la producción de nuevos objetos de conocimiento sino

la de múltiples significados atribuidos a algunos aspectos de esa realidad escolar que ya fuera objetivada.

Sobre el sentido de la reflexión en la formación docente han trabajado Bárcena (2005) y Anijovich (2009), cuyas perspectivas son algunas de los más actuales, han establecido niveles en cuanto a los enfoques epistemológicos de la reflexión y tipologías para categorizar el pensamiento de los estudiantes del profesorado, pero lo hacen principalmente en el plano abstracto de una disquisición teórica, en cambio nosotros nos basamos en los datos empíricos recogidos en esta investigación apuntando a describir la reactualización de un saber pedagógico construido por los practicantes luego del proceso de reflexión.

Diker y Terigi (1997) nos brindan en sus trabajos algunas conceptualizaciones sobre la primera inserción de los practicantes en la realidad escolar. Las autoras trabajan con los distintos modelos de formación de profesores examinando los diferentes enfoques y tradiciones utilizados para formar en la enseñanza y su relación con el binomio teoría-práctica llevando la cuestión a dirimirse en, lo que dan en llamar, un balance entre ambas. A continuación, examinan el papel de la investigación educativa en la formación de docentes, describiéndola como “un modo de garantizar un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas en formación” (Diker y Terigi, 1997:131). A diferencia de esta idea, nuestra investigación entiende a la reflexión personal como el modo de garantizar una propuesta superadora de las prácticas singulares de cada uno de los practicantes, tomando como ejemplo, las reflexiones con las que los practicantes buscan analizar sus prácticas de enseñanza cotidianas recuperando el saber generado y volviendo a pensar en cómo actuar pedagógicamente abriéndose y enfrentando lo inesperado.

Sanjurjo (2005, 2009) en sus diferentes trabajos, investigó la relación entre los variados dispositivos que se establecen para la formación en las prácticas profesionales y la construcción de la identidad profesional. Si bien no es la intención de este trabajo el investigar qué dispositivos se organizan y cómo funcionan en la formación inicial del profesorado, compartimos la preocupación por indagar cómo se constituyen los saberes pedagógicos en el último tramo de esa formación, en el período de las prácticas.

En la fase de construcción de saberes pedagógicos también surgen obstáculos. Revenga Ortega (2001) ha estudiado las dificultades intrínsecas que le surgen al profesor al enfrentar este proceso de construcción de saberes pedagógicos actuando como “un profesional reflexivo” entendido como:

Un profesional que se ejercita en ámbitos institucionales propios de la profesión y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores. (Schön, 1992)

Entre estas dificultades podemos señalar la falta de respuestas a ciertas problemáticas que se presentan y toman cuerpo en el transcurso de sus prácticas y que impiden la concreción de los propósitos y los objetivos estipulados por el profesor en su planificación. El autor asegura que la descripción narrativa de las mismas hace posible comenzar con la función analítica, concepto que será puesto en juego en el análisis de las narrativas de los practicantes que forman parte de este trabajo.

Martínez Bonafé (2008) en su investigación explicita la conexión entre la construcción de saber pedagógico, la emancipación de los docentes a través de la experiencia social y

subjetiva construida en el interior de sus primeras prácticas y el logro de cambios exclusivos de los respectivos contextos escolares. Esta investigación se centrará en explorar las transformaciones entre la proyección y la producción de esas primeras prácticas.

Algunos trabajos de investigación consultados sobre nuestro objeto de estudio: Suarez (2009) y Alen y Sardi (2010) se centran en el análisis de las narrativas de los profesores pero con distintos propósitos y en distintas etapas de su vida profesional. Suárez (2009) aborda la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares a través de la documentación narrativa, destacando que la misma hace posible la comprensión e interpretación de los profesores sobre sus experiencias personales vividas en las escuelas. Alen y Sardi (2010) trabajan la construcción del conocimiento profesional en la primera inserción laboral y las condiciones de producción de la gestión de acompañamiento desde la institución escolar y sus actores (docentes y directivos, entre otros) en esta misma etapa en el nivel primario.

Considerando principalmente las ideas esbozadas hasta el momento y los conceptos trabajados por los autores citados nos surgen los siguientes interrogantes: ¿los practicantes llevarán a cabo estrategias de reflexión sobre sus prácticas? Si es así, ¿se producirá algún tipo de cambio personal o profesional en los practicantes con motivo de desarrollar el pensamiento reflexivo?

3. Métodos: La formación inicial en las prácticas y el trabajo con las narrativas

Creemos que la metodología de trabajo cualitativa es pertinente y relevante en esta investigación porque puede aproximarse a los saberes de los practicantes con el fin de tornarlos evidentes, es decir, otorgarles cuerpo y sonido, sacarlos a la luz, hacerlos públicos.

¿Por qué elegimos esta perspectiva? Nuestro foco de atención es el practicante en la última etapa de formación, en el período de prácticas, y la reflexión sobre sus prácticas, convertidos ambos en objeto de estudio. Intentamos investigar la actuación educativa de estos futuros profesores en sus primeras prácticas brindándole sentido desde el marco pedagógico crítico de la educación como experiencia, al tratar de encontrar y establecer una conexión entre acontecimiento, vivencia, lenguaje y pensamiento.

Abordar la investigación con una metodología cualitativa nos servirá para revelar si logran instalar, aunque sea provisoriamente, la reflexión como proceso de transformación de estas prácticas y promoción de un saber pedagógico, y también para argumentar qué cambios se producen en los practicantes en el transcurso de sus prácticas, entretejidas éstas en la complejidad histórica del contexto áulico en el que suceden.

De acuerdo con lo dicho, abordamos la investigación con una metodología cualitativa de corte etnográfico trabajando con una muestra formada por 25 practicantes que facilitaron su documentación narrativa y que componían el grupo total de 32 estudiantes de las cohortes de los años 2009 y 2010 en las Carreras de Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes. Es decir, ellos representan el 71% de los estudiantes que desarrollaron sus prácticas de la enseñanza ubicadas en el último año del Ciclo Superior de las mencionadas Carreras de Profesorados, constituyendo el espacio con el que cierran los cuatro años de cursada establecidos en los respectivos Planes de Estudio.

La presente investigación incluye y utiliza las narrativas de estos 25 practicantes como fuente (Suárez, 2007; Anijovich, 2009). Estos documentos constituyeron parte de los trabajos realizados para el Taller de Prácticas de la Enseñanza. Se recolectaron y se analizaron los siguientes documentos narrativos: relatos, textos y narraciones, autobiografías, planificaciones de clase y auto y co-evaluaciones elaborados por cada uno de estos practicantes con una concepción holística, incluyendo lo que saben, lo que sienten, lo que viven, lo que los interpela y es fuente de preocupación pedagógica.

Si acordamos en que la práctica pedagógica necesariamente debe ser reflexiva y pensamos a la reflexión como medio para dotar de significado a lo vivido, lo sentido y lo pensado en esa práctica, podemos reconocer la enorme importancia que adquiere este discurso narrativo producido por los practicantes. Tal como lo explica Bárcena (2005) este discurso toma características de la deliberación, en tanto se constituye en cimiento de la toma de decisiones pedagógicas de los practicantes en contextos interactivos. Al mismo tiempo y a causa de su singularidad, difiere de los discursos prescriptivos de la pedagogía que intentan transformar una experiencia educativa en experimento, citando y detallando patrones normativos a seguir.

Los relatos de los practicantes representan instrumentos metodológicos que evidencian la perspectiva subjetiva del narrador sobre la práctica educativa que está desplegando. Tal como lo define Revenga Ortega (2001:1) cada una de estas narraciones “es un instrumento de indagación y clarificación de significados en el contexto natural del aula”. Es un documento en el que el practicante vuelca los registros de los acontecimientos cotidianos, privados o públicos, desde su perspectiva personal.

Este instrumento es adecuado para descubrir la diferencia entre el ideal y el suceso real. Permite pensar la diferencia en relación a la naturaleza de los criterios pedagógicos y sus variaciones en tiempo y espacio. En él se potencia la razonabilidad del pensamiento en la búsqueda de respuesta a los interrogantes: ¿por qué lo que sucede no se ajusta a las intenciones educativas formuladas?, ¿cuáles son los motivos?, ¿qué me sucede a mí con lo que sucede?, ¿qué alternativa de intervención podría ser pensada y puesta en acción?

En resumen, trabajar con las narrativas habilita la entrada a los procesos de construcción de subjetividad y en el caso específico de nuestro trabajo, al proceso de construcción del saber pedagógico y pone de manifiesto el sesgo de incertidumbre en el que se funda y que, en consecuencia, forma parte de su constitución.

Dentro de las producciones escritas por los practicantes, tratamos de distinguir diferentes tipos de registros narrativos: el de las narrativas cotidianas y el de las narrativas técnicas.

Muy generalmente definido, el primer tipo de registro consiste en relatos simples, sin enmarcaciones disciplinares o teóricas, cimentados en el sentido común:

Los sujetos dedican tiempo y energías considerables a relatar sus experiencias, personales y colectivas. Como resultado de ello, la narración, la actividad de hablar y de escuchar, se erige como un acontecimiento cuyo núcleo reside en la transformación profunda de la subjetividad. (Gorlier, 2008:10)

Las narrativas cotidianas pueden definirse como formas básicas de la comunicación y comprenden los relatos que se originan en la interacción cotidiana dentro de las aulas: narramos lo que nos sucedió a nosotros o a otros en un lapso de tiempo determinado sabiendo que “la única manera que las redes de historias inciertas y efímeras pueden morder los grandes aparatos narrativos institucionalizados [las narrativas maestras] es

incrementando la cantidad de choques en los márgenes” (Lyotard, 1989, citado en Gorlier, 2008:21). Este registro es el más común entre los relatos de los practicantes y tiene por objeto la narración de sucesos, situaciones o acontecimientos que por su novedad e imprevisibilidad les parecen valiosos y merecen ser contados.

En forma diferente, las narrativas técnicas contienen generalizaciones que toman algunos conceptos específicos y unívocamente definidos para evitar equívocos o imprecisiones:

Se constituyen a través de prácticas significantes “normales”, entendidas como procedimientos relativamente metódicos y sistemáticos a través de los cuales se recolectan “datos”, se hallan “evidencias” y se reconstruyen “hechos”, para producir una narración científica. (Gorlier, 2008:2).

Este tipo de registro es producido por disciplinas científicas: la historiografía, la etnografía y la psicología, por ejemplo. Otro de sus rasgos distintivos, es que siempre están conectadas a prácticas, por ejemplo: el análisis de documentos, la observación de grupos, la escucha psicoanalítica. Estas prácticas encierran elementos corporales –por ejemplo: el observador mirando atentamente– y verbales –por ejemplo: el observador redactando una nota de campo.

Las narrativas técnicas recorren una trayectoria tironeada entre la cercanía a lo cotidiano y el alejamiento de la teoría. Las narrativas de distinto tipo se integran y conforman historias más grandes, se apoyan unas en otras y forman, finalmente, lo que se conoce como la cultura de una sociedad civil (Lyotard, 1989).

Sostenemos que una parte de este proceso les ocurre a los practicantes cuando al reflexionar sobre sus prácticas narran lo acontecido y acuden a los métodos didácticos o a las teorías pedagógicas o psicológicas, con el fin de generar nuevas comprensiones que puedan ayudarlos en la construcción de saberes pedagógicos. En sus relatos siempre se puede hallar una relación de sentido que establece conexiones entre diversos acontecimientos y diferentes significados para cada uno de los practicantes y sus correspondientes relatos.

Sin embargo, se presentan dudas acerca de la validez científica de estas producciones ya que no pueden ser experimentadas repetida ni metódicamente, dadas la calidad intrínseca de singularidad constituyente de los saberes pedagógicos y su semejanza con la comunicación de un itinerario transitado a través de múltiples incidentes, en donde lo que importa es ir haciendo el camino e informar sobre lo que nos pasó en ese hacer.

Por consiguiente, el análisis y la validación de las narrativas de los practicantes se materializa mediante el proceso de búsqueda de hilos de sentidos. Contreras Domingo y Perez de Lara (2010) hablan de hilos de sentido o ejes de sentido que atraviesan y dan coherencia pedagógica a una experiencia educativa. que nos guían en el hallazgo de los interrogantes pedagógicos que preocupan y hacen pensar a los practicantes dando como resultado nuevas prácticas. Por esta misma razón, seleccionamos las entrevistas realizadas así como los textos narrativos más representativos para que nos permitieran aproximarnos a lograr una estructuración teórica -que no incluye aspectos estadísticos- como posible respuesta a los interrogantes formulados.

4. Resultados: Diferentes estrategias de reflexión

Las narrativas facilitan el acceso a los futuros profesores a un conocimiento de sí más profundo lo que incluye también el aspecto profesional. Estas escrituras les permiten

enlazar atributos de su vida personal y aspectos de su vida profesional, con sucesos, tales como elementos interpeladores y encuentros subjetivos, que los afectaron en el transcurso de sus trayectorias escolares y les posibilita la creación de relaciones, enlaces o articulaciones entre las diferentes teorías estudiadas, pedagógicas, didácticas, psicológicas y éticas, entre otras, y la experiencia vivida por cada uno de ellos en los diferentes contextos escolares por los que transcurrieron.

Esta última vinculación tiene lugar en el desarrollo de un proceso de reflexión, que se despierta al narrar lo que rememoran, lo que permanece luego de las experiencias educativas vividas, y moviliza todas las cavilaciones, preocupaciones y deliberaciones posibles sobre las mismas, en el mismo hecho de escribir los relatos. El modo de ser de cada uno de los practicantes se pone en escena en sus textos, en sus escrituras, haciéndose susceptible de variadas interpretaciones que nos permiten ir develando algunas formas en la que los practicantes fundamentan los comienzos de la construcción de un nuevo saber profesional.

Comenzamos a analizar estos relatos recurriendo a la búsqueda de elementos que interpelaran a los practicantes y los impulsaran a la producción de nuevos sentidos para sus prácticas educativas. Los elementos interpeladores resultan, al decir de una practicante: “cuestiones no pensadas, algunas sorpresivas y otras emotivas, tanto para mí como para los alumnos” (p.12). Decimos que estos elementos interpeladores son hechos o circunstancias que suceden en forma exterior a ellos pero que suscitan una experiencia en los practicantes. Esta experiencia los va transformando, deja huella, marca diferencia, produce subjetividad y produce innovaciones en los contextos a raíz de las acciones por ellos desplegadas.

Al comparar los registros de los practicantes vimos surgir ejes de análisis similares y otros que se diferenciaban y aunque ejercían sus prácticas en las mismas instituciones, los elementos interpeladores que se les presentaban eran los mismos ni aún siendo los mismos, promovían las mismas reflexiones. Por estos motivos, se trabajó buscando similitudes y diferencias, que nos mostraban formas compatibles e incompatibles de concebir las variadas circunstancias del mundo escolar y diferentes formas de *dejarse afectar* por ellas, haciendo referencia al estado consciente, abierto y paciente en el que se encuentra el sujeto de la experiencia, tal como una superficie de sensibilidad sobre la que algo pasa y marca, y cuyo pasaje implica padecimiento (Larrosa, 2008).

Podemos clasificar los elementos interpeladores descriptos por los practicantes de esta muestra agrupándolos de la siguiente forma:

- a) La escuela: el lugar de las carencias
 - ✓ Carencias materiales
 - ✓ Carencias intelectuales y afectivas
- b) Los estudiantes
 - ✓ Las quejas de los alumnos
 - ✓ La convivencia de los alumnos en la escuela
 - ✓ Los aprendizajes
- c) Los profesores
 - ✓ La teoría del etiquetado o el efecto *Pygmalion* en la clase
 - ✓ Las estrategias de enseñanza

- ✓ La gestión del grupo de estudiantes en la clase
- ✓ La evaluación
- d) Vínculos entre estudiantes y profesores
 - ✓ Ambiente de cuidado, ambiente de aprendizaje
- e) Los practicantes
 - ✓ Las diferencias entre el ambiente de la escuela primaria y el de la secundaria
 - ✓ Su posición de observadores

Los elementos interpeladores enunciados parecen compartir algunos rasgos particulares que definen a la categoría de acontecimiento al decir de Badiou (2004) tales como: la extrañeza, el estar fuera de lugar, la ajenezidad y el ser algo que exige ser representado en lo que está ocurriendo, en lo que sucede. También aparecen como ajenos, extraños, irruptivos, disruptivos, necesarios de una representación que les brinde una dotación de sentido.

Todos los practicantes de la muestra, describen algunos de estos elementos interpeladores en sus narraciones aunque no todos pueden hacer explícitas sus reflexiones. En esta dirección, podemos notar distintos niveles de complejidad en el pensamiento reflexivo de los practicantes. La mayoría de ellos tornan explícitas sus reflexiones en sus relatos. Sin embargo, no debemos olvidar que parte de este pensamiento reflexivo permanece oculto, no develado, y por lo tanto, como proceso interno podría ocurrir igual, puesto que todo proceso de reflexión “es opaco, no visible” (Anijovich, 2009:37) y solo puede ser comprendido por otros si es comunicado.

Los fragmentos de las narrativas de los practicantes, que hemos analizado en la etapa anterior a las prácticas, pueden ser categorizados como muestras de diferentes tipos de pensamiento reflexivo:

- Caracterizador-expresivo: los elementos interpeladores observados son definidos dando cuenta detallada de sus rasgos principales. En las narraciones, se utilizan expresiones de índole expositiva. No aparecen en las narrativas evidencias de haber sido tomados en cuenta por los practicantes como previsión para sus futuras prácticas. Ejemplo de fragmento de relato de un practicante en relación al elemento interpelador d.1:

Quilmes, Secundario de Gestión Pública

“Llega la hora del recreo. Hace salir a todos los alumnos del aula dado que por normativa no se pueden quedar en la misma y de paso, dice la docente, les hago tomar un poco de aire para que se renueven y bajen las tensiones. Hay una de las chicas que dice que no se siente bien, si se puede quedar. Entonces la docente manda a llamar a la preceptora para ver si la alumna se podía quedar en el salón, a lo que le respondió que no había problema de que se quedara porque estaba embarazada y le habían dado reposo, pero la alumna no quería falta a la escuela por lo que debía estar tranquila”. (P 17)

Este fragmento de narrativa nos muestra parte de la realidad actual de las escuelas secundarias en las cuáles se prioriza fundamentalmente el tema de la inclusión de todos los adolescentes, puntualmente en este texto el practicante menciona a una adolescente embarazada que concurre a clases y coincide en enfatizar positivamente la relación afectiva, cuidado establecido entre profesor y estudiantes. Si bien el practicante estaría en conocimiento de la existencia de programas que atienden a la maternidad adolescente, resulta impactado al observar la implementación real de los mismos aunque no esboza

ningún interrogante de tipo pedagógico ni manifiesta su adhesión o su rechazo como modelo a seguir en su práctica docente.

- Valorativo-fundamentado: Los elementos interpeladores observados se califican emitiendo expresiones valorativas personales. Se establecen conexiones en referencia a teorías pedagógicas y didácticas en búsqueda de otorgar una mayor confiabilidad a las opiniones planteadas. A pesar de las exploraciones realizadas, no se evidencian previsiones para sus futuras prácticas. A continuación se transcribe un fragmento de un relato de un practicante y su respectiva reflexión sobre el elemento interpelador a.1 Carencias materiales: falta de recursos en el aula como ejemplo:

Berazategui, Escuela Secundaria Pública

“La docente no utiliza manuales ni fotocopias. Todo lo que los estudiantes tienen en sus carpetas fue dictado por la docente.

Considero en este punto que se le debería dar la oportunidad al estudiante de enfrentarse[a] un texto y realizar su interpretación del mismo. Como comenta Davini en Métodos de Enseñanza: “La enseñanza no solo requiere de actores, sino también de un ambiente de enseñanza que incluya recursos, como andamios de apoyo al aprendizaje. Esta organización no es un elemento rígido, sino una hipótesis de trabajo”. (P 9)

Notamos en este relato cómo el practicante recurre a la búsqueda de fundamentación teórica para sostener sus argumentos. Parece necesitar apoyar su narrativa cotidiana en una red más confiable, como la que le otorga la narrativa técnica de la Didáctica, para otorgarle validez. Necesita que algunas otras palabras, otros relatos que ya se han consolidado, autoricen el suyo, *el de un novato*, lo hagan creíble, como si pensara que sus argumentos son aún endeble dada su calidad de practicante y que el sustento en una narrativa técnica reconocida como lo es una teoría científicamente conocida y aceptada, le aporta mayor confiabilidad.

- Propositivo-argumentado: los elementos interpeladores observados son analizados e interpretados en su contexto. Los argumentos esgrimidos sirven de base para concebir propuestas alternativas superadoras. Se declaran intenciones de acciones que serán incluidas en las prácticas futuras. Se transcribe debajo un ejemplo del fragmento de un relato de un practicante y su reflexión, correspondiente al elemento interpelador c.1:

Quilmes, Escuela Secundaria Pública:

“La docente introduce la actividad retomando el trabajo práctico planteado la clase anterior que debiera haber sido entregado en esta clase. “Como veo que ninguno lo hizo, les recuerdo que la próxima clase es la evaluación oral”. La situación provocó malestar porque la docente ya había advertido a las practicantes que [los estudiantes] nunca completan los trabajos.

Me pregunté si era aconsejable continuar con la misma estrategia si sabe cuál será la respuesta. ¿No es una profecía auto-cumplida? Según la clasificación de actividades de Davini, no hubo una actividad de apertura que promueva la implicación de los estudiantes para desarrollarlas. La motivación pretendía ser desarrollada por la preocupación por la calificación y no por la tarea en sí.

[Compruebo que] La evaluación como requerimiento institucional de comprobación de aprendizajes se traduce en calificaciones”. (P 16)

El elemento interpelador: *los estudiantes nunca realizan las tareas asignadas* aparece en el discurso de la profesora co-formadora, en la primera ocasión en la que concurrieron a conocer la institución. La reiteración del mismo en la primera observación de clase y el

sentido de ajenedad que eso entraña para los sentimientos del practicante, en este caso, incita a la reflexión sobre el mismo.

El practicante se posiciona ante ese elemento interpelador ajeno a él, denotando malestar e interrogándose por el concepto que encubren las palabras de la docente, referidas no sólo al aspecto cognoscitivo sino a la dimensión actitudinal de la conducta de los estudiantes, al compromiso por el cumplimiento de la realización de la tarea. Seguidamente, hipotetiza intentando esbozar un movimiento de pensamiento que sale de él mismo en busca de un sentido para ese suceso. Para ello, recurre a nociones pedagógicas (motivación, evaluación) y didácticas (las actividades de apertura según Davini, 2008) aprendidas durante su formación en el profesorado.

Este practicante se muestra alterado, sensible ante ese elemento interpelador y ese movimiento de pensamiento que exteriorizó en palabras también lo ha transformado, ha transformado sus sentimientos, ideas, y su proyecto futuro de intervención educativa que evidenciaría en nuevas palabras en sus reflexiones (ejemplo debajo). En ellas se puede ver el comienzo de un posicionamiento del orden profesional:

“Ante la situación de que los alumnos no la hayan resuelto [la tarea] puede responderse de manera grupal y oralmente con el fin de sintetizar conceptos, favoreciendo el dialogo como estrategia de enseñanza. Continuar con la misma estrategia que no provocó el interés no hace más que hacer evidente indicadores que apoyen la caracterización inicial del grupo que realizó la profesora. Con la decisión de cambiar la estrategia puede promoverse la implicación de los estudiantes para resolver la tarea con una motivación que ignora la simple preocupación por la calificación”. (P 16)

La narrativa del practicante expresa: “puede responderse (...)” y continúa más adelante: “con la decisión de cambiar la estrategia (...)” y con estas frases deja abierto el relato ante la perspectiva de una acción futura en la que anticipa un tipo de intervención posible que efectuará cuando llegue su tiempo de prácticas.

En este acto reflexivo, el practicante persigue la comprensión y posterior transformación de la situación observada, pues comprensión y transformación se implican mutuamente y solo “llegamos a comprender las situaciones únicas, complejas e inciertas cuando intentamos cambiarlas, y logramos cambiarlas al intentar comprenderlas” (Schön, 1983 citado en Pérez Gómez, 2010). En este mismo acto, el practicante, como enseñante revela la emergencia de un saber que interroga por lo educativo, por lo pedagógico. Además, plasma en palabras la proyección de sus próximas intervenciones en ese grupo de alumnos con el que estará ejerciendo sus primeras prácticas.

En referencia a estas categorías de pensamiento reflexivo, nos preguntamos ¿qué relaciones pueden entablarse entre el conocimiento del contexto, el elemento interpelador y la experiencia posible?

Si al reflexionar se produce la toma de conciencia del conjunto de posibles experiencias, negociaciones e intercambios valorativos, emocionales, afectivos, ambiciones y preocupaciones sociales y contextos políticos (Gimeno Sacristán y Pérez Gomez, 2000), sería entonces este proceso de reflexión el que posibilita a los practicantes, la construcción de alternativas de intervenciones futuras. Esta misma acción de reflexionar, que tiene lugar en la etapa de observaciones anteriores a las prácticas, sería la que habilita e impulsa, en los practicantes, la constitución de un saber pensado y listo para ser probado en la práctica.

Pero para que este saber se transforme en saber pedagógico y para que sea realmente reconocido como tal, tiene que ser ensayado en el contexto real de prácticas y ser sometido a nuevos procesos de reflexión, luego de ser puesto en acción.

El saber pedagógico es conocido como arte profesional y se reconoce como competencia puesta en juego en las situaciones “singulares, inciertas y conflictivas” (Schön, 1992:33) que surgen en las prácticas, funcionando al mismo tiempo como hilo orientador para el modelo de profesor que cada practicante quiere llegar a ser.

El proceso posterior de reflexión y deconstrucción de las propias prácticas, de escoger la herencia entre los saberes heredados (la frase porta el sentido con que Derridà (2003) define al heredero o legatario de un pasado (memoria filosófica, la precedencia de una lengua, de una cultura, y de la filiación en general) quien no puede elegir recibir o no esta herencia sino que solo puede decidir reafirmar parte de la misma. Señala una supuesta contradicción entre “la pasividad de la recepción y la decisión de decir “sí”, luego seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente transformar, no dejar intacto, indemne, no dejar a salvo ni siquiera eso que se dice respetar ante todo.”), de autoevaluarse, de reconocer cambios en los aprendizajes de los estudiantes, de poner el cuerpo y no solo la palabra, produce como resultado nuevos conocimientos de los practicantes sobre sus prácticas educativas. Leemos a continuación algunos ejemplos tomados de relatos de practicantes:

Villa España, Escuela Secundaria Pública

“Sin lugar a dudas, el uso de imágenes en el sentido crítico que sugieren Anijovich y Mora, tuvieron un impacto positivo. En el nivel medio, el haber encontrado un texto que analizaba el conocido personaje de Shrek desde las ideas de Aristóteles, despertó mi curiosidad por leer qué tipo de relación podía alguien haber encontrado. Elegí presentarlo acompañado de la imagen del personaje y su novia, ambos monstruos verdes, simpáticos y queribles, lo que captó inmediatamente la atención de los estudiantes. Dicen las autoras que las imágenes “Estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno” (Anijovich y Mora, 2009:61) y en este caso la imagen de Shrek y su novia Fiona en una clase de filosofía clásica cumplieron esa función estimuladora.” (P 8)

San Francisco Solano, Escuela Secundaria Pública

“La idea de la actividad era organizar la discusión en torno a dos ejes fundamentales para identificarse con estas situaciones discriminatorias buscando involucrarlos [a los alumnos] en las mismas. En este punto de la clase surgieron algunas preguntas de los alumnos ya que las consignas las suministré oralmente y no quedó explicitado si debían copiarlas en la carpeta o responderlas verbalmente. Se evidenció cierta rutina escolarizada de plasmar necesariamente en la carpeta las actividades que realizan los alumnos. Teniendo en cuenta esta confusión y el reconocimiento de las rutinas ya establecidas en el grupo decidí copiarlas en el pizarrón transformando la consigna oral en una actividad de resolución escrita para responder a las demandas de los alumnos y de la docente del grupo. Esta improvisación es una práctica que considero debe desarrollarse en lo cotidiano de las prácticas de enseñanza, por tanto este espacio fue un buen ensayo de lo que posteriormente puede transformarse en una habilidad inherente al rol docente.”

Si luego de la reflexión sobre sus prácticas, de la deconstrucción y reconstrucción de su sentido, los practicantes pueden comprobar una mejora en los aprendizajes de los estudiantes a su cargo, la transformación de sus prácticas es vivida en forma positiva y los saberes que estructuran esas nuevas prácticas se revalidan. Leemos debajo un ejemplo diferente en un relato de otro practicante:

San Francisco Solano, Escuela Secundaria Pública

“En esta oportunidad, se trabajaron los formatos radiofónicos. Se propuso a modo de introducción del tema un paneo general por varios de ellos. (...) creo que el contenido fue excesivo y fue bastante arduo mantener y captar la atención de los alumnos. Creo que la dificultad residió por un lado en que si bien para abordar el contenido se promovió el diálogo, muy pocos participaban de él. Tal vez por desconocimiento de ejemplos (...) cuando en un momento comenzamos a hacer comparaciones con la televisión, muchos de ellos manifestaron comprender más claramente las ideas. (...) creo que la dificultad estuvo presente hasta que comenzamos a charlar con los mismos códigos.”

Si contrariamente, las transformaciones efectuadas en las prácticas no han generado alternativas superadoras, los practicantes siguen acudiendo a las teorías pedagógicas o didácticas y a los saberes que componen su legado continuando con la praxis dialéctica, volviendo a pensar en cómo transformarlas, con lo que también producen conocimiento sobre las acciones que no arrojaron un mejor resultado.

En síntesis, los practicantes construyen saberes pedagógicos en forma independiente de los resultados obtenidos por la transformación de sus prácticas.

5. Discusión y Conclusiones: Brindando sentido a la investigación

Al focalizar en los relatos que los practicantes produjeron al ponerse en contacto con el contexto real en el que iban a ejercer sus prácticas por primera vez, encontramos dos conceptos relevantes que surgen en los mismos con inusitada fuerza: sus procesos reflexivos y la producción de alternativas pedagógicas singulares.

Sostuvimos que los practicantes llegan a los contextos donde desarrollan sus primeras prácticas en posesión de un habitus definido por Bourdieu (1972) como:

Un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir”. (p. 178)

Que orquesta el repertorio de saberes prácticos que también poseen. Esta serie de disposiciones estructurantes y el saber hacer, les posibilitan efectuar el primer abordaje de sus prácticas de enseñanza. En dichos contextos, algo acontece, un elemento interpelador, que promueve la reflexión entre eso que sucede y lo que me pasa con lo que sucede, es decir que a partir del encuentro con ese elemento interpelador y de una apertura al mismo, los practicantes despliegan deliberaciones, conjeturas y opciones con orientaciones pedagógicas que ponen a prueba sus hipótesis en las que se conjugan sus habitus, sus saberes, y algunos conceptos de teorías pedagógicas y didácticas aprendidas durante la formación inicial.

Este saber situacional que los practicantes producen y expresan en sus narrativas, parece aflorar desde el comienzo de su inmersión en las escuelas a las que arriban para cumplir su período de prácticas y continúa hasta la finalización de esta etapa, sin poder asegurar que este proceso permanezca estable y/o continúe más allá de los límites de esta investigación. Como la construcción de este saber no es un proceso visible, sino que está oculto al interior del sujeto, suponemos que se funda en la deconstrucción reflexiva de los saberes prácticos: propios (de los practicantes) y de otros (profesores co-formadores, pares pedagógicos) para recrear nuevos saberes, basados en la educación como experiencia, ocurrida y vivenciada.

Por lo tanto, este saber no es un saber abstracto. Para su construcción es imprescindible que una situación o una intervención educativa sucedan interpelando al practicante, y que el mismo las recepcón y les haga lugar, analizándolas críticamente, produciendo nuevas alternativas de una posible actuación personal para ese contexto específico. Estas decisiones de acción en prospectiva se originan en sus vivencias y su factibilidad será probada en las próximas prácticas.

Las narraciones ayudan al practicante a llevar a cabo estas reconstrucciones relatando lo que acontece, tratando de explicar lo que sucede. En estos casos las teorías pedagógicas, didácticas o psicológicas no son suficientes para dotar de un sentido a la situación, pues no se trata de comprender regularidades sino de ofrecer testimonios de singularidades y para ello nada mejor que narrar. La narrativa permite asimilar la novedad que conlleva ese elemento interpelador a los esquemas mentales del sujeto que lo padece e impulsa, a su vez, la generación de un nuevo sentido (Bárcena, 2005) que tiene su base en ciertos saberes heredados que fueron deliberadamente escogidos.

En las narrativas sobre las reflexiones producidas por los practicantes hallamos la imagen de una institución educativa carente y desorganizada, fragmentada a la que se le atribuyen condiciones de funcionamiento de acuerdo a una lógica de contingencias e imprevisibilidad. Esta lógica institucional entrama la actuación cotidiana de todos los actores pero también, como institución social, es interferida por la incidencia de las reglamentaciones y los lineamientos de las políticas educativas que regulan estas instituciones y por las lógicas de otras instituciones sociales (por ejemplo, un paro de auxiliares organizado por su sindicato, o el hecho de la falta de agua dependiente de la actuación de Aguas Argentinas), hechos que los practicantes omiten o no manifiestan conocer. Por ejemplo:

Me impresionó haber vivido el choque con la realidad de la educación pública: de dos visitas, en ambas hubo suspensión de clases (...). A mi juicio, la falta de agua no necesariamente es motivo para suspenderlas, (...). Seguramente es justo el paro de los auxiliares. Pero considero que en las dos circunstancias se refleja el corrimiento del Estado de su obligación de garantizar la educación.

El pensamiento reflexivo sobre estos factores les serviría para comprender el sentido de la complejidad de las prácticas, para pensar las prácticas educativas en relación a su correspondencia y entramado en sistemas sociopolíticos de actuación más abarcativos tales como los descriptos que, aunque externos, regulan conjuntamente la actividad educativa en variados aspectos.

Otra idea que surge y desarrollan los practicantes en sus narrativas es el reconocimiento del protagonismo de un Otro real, receptor de la acción educativa, un estudiante de cuerpo presente, idea que se aborda también a partir de atribuírsele ciertas carencias. De esta manera aparecen la falta de motivación de los estudiantes en primer término y luego, ciertas características de sus personalidades y de las formas que toma la convivencia escolar entre ellos. Estas ideas que se conjugan, se contraponen y se expanden en relación con la figura del profesor a cargo del curso; destacan la incidencia del nivel de comprensión demostrada por los profesores hacia los estudiantes en sus clases como elemento neutralizador de los componentes negativos de la personalidad de los mismos. Leemos un ejemplo de un fragmento de relato de un practicante:

Berazategui, Escuela Secundaria Pública.

“En general le prestan poca atención a la presentación que muestra el docente, algunos juegan con su celular, otros se pasan constantemente cartas. El docente no parece molestarle

esto y no les llama la atención aunque es algo bastante notorio. La misma chica que no quiso cambiarse de lugar para ver mejor le pide constantemente que pase más lentas las filminas porque no llega a copiar y una de las veces el docente le llama la atención porque se estaba maquillando en lugar de copiar”.

Todavía no logran advertir que existe también otro factor, del orden de lo personal, que tiene que ver con la autonomía de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes y cómo ésta influye en el desarrollo de las tareas propuestas en las clases. Aún no visualizan que al eximir a los estudiantes de la responsabilidad sobre sus actitudes, recortando el análisis a la supuesta impotencia del profesor para establecer un vínculo gratificante que promueva su participación revelan, sin intención, la existencia de diversos sentimientos: uno que estaría relacionado con la idea de fabricación y posesión de un producto (vinculado al sentido que le otorga P. Meirieu (1998) a la educación como fabricación, como idea del hombre “hecho” por otros, fabricado a imagen y semejanza del educador) que tomaría cuerpo en los propios estudiantes, y otro que tendría que ver con la idea de recibir cierta gratificación a cambio de la enseñanza, y que se materializaría en las demostraciones de afecto y adhesión por parte de los estudiantes, demostraciones que no parecen estar presentes en este caso.

Creemos que es posible establecer y manifestar una conexión entre las ideas sobre las carencias recientemente descritas. La relación entre esos hallazgos se activa por la potencia y la ansiedad desatada en los practicantes ante la situación de prácticas. Estas dos cualidades incitan reflexiones en los practicantes teñidas con matices ético-políticos, en las que revelan una fuerza transformadora, un posicionamiento instituyente que proyectan formalizar en sus prácticas y que, como efecto de una utopía posible, transformaría estas situaciones materializando los faltantes.

Sin embargo, lo que predomina abiertamente en las narrativas es la observación, reflexión y crítica de las metodologías y las estrategias de enseñanza desarrolladas por los profesores, incluida la manera de evaluar; la gestión de la clase: disciplina y agrupamientos; los vínculos y la cuestión del cuidado entre estudiantes, preceptores y profesores; los ambientes institucionales de acuerdo al nivel Secundario o Superior en los que llegan para practicar, y por último, ese sentimiento de hospitalidad (Derridà (1997) otorga a la hospitalidad: “hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle un nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una “condición” , una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras”) que produce la atención y la acogida de los estudiantes, y que fuerza el pasaje de la mera observación a una participación responsable previa a la iniciación formal de las prácticas. Encontramos todo lo mencionado en el párrafo anterior en un ejemplo, a continuación, extraído de un relato de un practicante:

Quilmes, Escuela Secundaria Pública

“Uno de los alumnos contestaba muy bien las preguntas. El profesor (titular, a cargo del curso) comenta con énfasis que el estudiante contestaba tan bien porque era repetidor y ya había visto el tema. Esta situación me resulta intolerable no puedo creer que un profesor en vez de valorizar la participación del alumno y de potenciar su participación lo desmerezca y exponga adelante de sus compañeros. No pude evitar contestarle al profesor que no creía que fuera así, que estaba segura que el alumno contestaba correctamente las preguntas porque era muy capaz y le pedí a G. que continuara participando de la clase como hasta el momento”.

Adicionalmente, aparecen valorados en forma muy positiva el interés de los profesores por la utilización de metodologías no tradicionales, por ejemplo: el establecimiento de un clima distendido en las clases logrado mediante el diálogo y el vínculo; la utilización de

un coloquio informal y desestructurado como evaluación; la reformulación de preguntas para hacerlas más comprensibles; el no conformarse ante la declaración del no estudié y tratar de lograr, en su remplazo, un encuentro con el estudiante que genere un nuevo sentido al suceso e igualmente, la inclusión de algunos ítems tales como: el respeto por las opiniones de los compañeros en las exposiciones o la utilización de los conceptos trabajados en clase en las producciones personales de las carpetas para otorgar una mejor calificación.

En respuesta a uno de los objetivos formulados en el comienzo de la investigación y como síntesis de lo detallado en los párrafos anteriores, podemos afirmar que los aspectos sobre los que los practicantes reflexionan son innumerables ya que no todos los sucesos o situaciones los afectan de la misma manera ni lo hacen en igual forma en todos los momentos de su vida. También encontramos que las reflexiones relatadas por los practicantes no transcurren obligatoriamente en forma secuencial por los distintos tipos de pensamiento reflexivo que fueron categorizados en el transcurso de esta investigación. En consecuencia, los tres tipos de pensamiento determinados como: caracterizador-expresivo, valorativo-fundamentado y propositivo-argumentado pueden encontrarse en las reflexiones previas o posteriores a las prácticas y nada nos asegura que permanezcan siempre dentro del mismo tipo dependiendo de la interacción entre la personalidad del practicante y las particularidades de la situación educativa vivida.

En las narrativas de los practicantes reconocemos la aparición de algunos saberes pedagógicos. Podemos listar, de acuerdo al sentido otorgado por nuestra interpretación (Leguizamon, 2012:114) a los saberes pedagógicos, las siguientes construcciones:

- La autoorganización habitual de los modos de enseñar en las clases
- El reconocimiento de algunos de los factores externos que inciden en la vida institucional y de la manera en que lo hacen
- La gestión de situaciones artesanales de aprendizaje en abandono de la utilización pura e indiscriminada de las técnicas de enseñanza
- El cambio de estrategias didácticas durante las clases en relación a indicios percibidos en el contexto áulico
- El descubrimiento de un estilo propio de pensar y ejercer la enseñanza

Precisamente, conocer más acerca del proceso de construcción de estos saberes a través de un mayor número de trabajos de investigación se torna sumamente importante para la formación inicial del profesorado. La reunión e interpretación de información sobre las prácticas reales y las reflexiones suscitadas, evidencian la existencia de otros saberes pedagógicos, diferentes a los teóricos, resultantes de las formas de resolución que llevan a cabo los practicantes al intentar dar respuestas a las problemáticas que enfrentan en los contextos situados donde ejercen sus prácticas educativas. El conocimiento de estos saberes posibilita pensar el diseño de transformaciones en los lineamientos curriculares que servirían principalmente para reorientar reformas pedagógicas en la formación de grado que tengan como base principal el desarrollo del pensamiento reflexivo. Estas acciones transformadoras del currículum de formación inicial posibilitarían la constitución de espacios para la transmisión de saberes pedagógicos que no pueden enseñarse de forma teórica porque están íntimamente ligados a la experiencia y promover el desarrollo. De esta manera, se promovería el desarrollo y el establecimiento de una práctica educativa reflexiva y profesionalizada.

Referencias

- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2010). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2002). *Esbozo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Brunette, P. y Wills, D. (1990). *Entrevista con J. Derridà: Las artes del espacio*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar.
- Contreras, J.D. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J.D. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-87). Madrid: Morata.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Derridà, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar
- Dhombres, D. (1997). *Entrevista con J. Derridà: El principio de hospitalidad*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar
- Dhombres, D. (2003). *Escoger su herencia*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección de Currícula del Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Diseño Curricular para la Formación Superior*. Buenos Aires: Autor.
- Fenstermacher, G. y Soltís, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gorlier, J.C. (2005). *Construcción social, identidad, narración*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Gorlier, J.C. (2008). *¿Confíar en el relato? narración, comunidad, disidencia*. Buenos Aires: EUEM.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-25.
- Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Un caso de la práctica: Somos todos nuevos*. Buenos Aires: Autor.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del deporte Blanquerna*, 16, 87-112.
- Leguizamón, G. (2012). *La reflexión sobre las prácticas educativas y la construcción del conocimiento pedagógico*. Tesis de Máster no publicada. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, *Números*, 8-9, 38-56.

- Lyotard, F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- Marquès Graells, P. (2008). *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Recuperado de www.peremarques.net.
- Martínez Bonafé, J. (2008) El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-10.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein o el mito de la educación como fabricación En P. Meirieu, *Frankenstein Educador* (pp. 21-66). Barcelona: Editorial Laertes.
- Mollis, M. (2005). La medievalización de las universidades actuales y la actualidad de las universidades medievales. *Revista electrónica: Actas y Comunicaciones. Instituto de Historia Antigua y Medieval. Facultad de Filosofía y Letras UBA*, 1, 1-25.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 43-77.
- Onrubia, J.; Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 233-250). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 17-36.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible en Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de l'IUFM*. Grenoble: IUFM.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Revinga Ortega, A. (2001). Práctica de reflexión y autoformación. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 71-74.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2005). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los Graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos en la formación de las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sklair, C. y Frigerio, G. (comp.). (2005). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Noveduc.

Custos nas instituições federais de ensino superior: Análise comparativa entre duas Universidades Federais do Sul do Brasil

Costs in federal institutions of higher education: Comparative analysis between two Federal University of Southern Brazil

Angélica Violeta Chiau*
Laurindo Panucci-Filho**

A educação, aliada ao desenvolvimento dos países, e seus benefícios com reflexos nos custos tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, constituem preocupação tanto o Estado quanto para as famílias. No âmbito do ensino superior brasileiro, o custo é debatido em torno do denominado custo por aluno. O Ministério da Educação definiu uma fórmula para o cálculo deste indicador de desempenho, e o Tribunal de Contas da União faz uso deste como forma de mensurar o desempenho das instituições federais de ensino superior. No entanto, para alguns estudiosos, este é um indicador que necessita de aprimoramento, na medida em que deixa de contemplar todos os aspectos inerentes à mensuração do desempenho dessas instituições, levando a um viés. Este trabalho tem como principal objetivo comparar os custos de duas instituições federais de ensino superior brasileiras, de modo a identificar se as variações ocorridas ao longo dos anos analisados são significativas.

Palavra-chave: IFES, Custo por aluno, Custos, Comparação, Desempenho.

The education, allied to the development of countries, and their benefits with reflections in costs both for individuals and for society, are of concern to both the State and families. Under the Brazilian higher education, the cost is debated around the so-called cost per student. The Ministry of Education established a formula to calculate this performance indicator, and the Court of Audit uses this as a way to measure the performance of federal institutions of higher education. However, for some researchers, this is an indicator that needs improvement, to the extent that fails to cover all aspects related to the measurement of the performance of these institutions, leading to a bias. This work has as main objective to compare the costs of two federal institutions of higher education in Brazil, in order to identify if any changes occurred over the years analyzed are significant.

Keywords: IFES, Cost per student, Costs, Comparison, Performance.

*Contacto: avchiau@terra.com

**Contacto: laurindopanucci@hotmail.com

1. Introdução

A importância da educação superior nos países em desenvolvimento aumentou significativamente nos últimos anos em decorrência da necessidade desses em competir de igual modo com os países desenvolvidos. Becker e Lewis (1993) afirmam que o papel da educação na "saúde econômica" da nação e a relação entre a educação e o crescimento econômico tornaram-se cada vez mais o foco do debate público.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO, 1998), a educação superior tornou-se aspecto diferencial e imperativo, numa sociedade que tem na informação e no treinamento avançado elementos-chave para seu desenvolvimento social e econômico. Discorrendo sobre a educação, Soubbotina (2004) considera que os governos investem fundos públicos em educação por acreditarem que uma população bem educada contribui para o rápido e sustentável desenvolvimento.

No que respeita à relação entre ensino superior e desenvolvimento, MacGregor (2009) observa que vários países têm vinculado o ensino superior ao desenvolvimento econômico, com grande sucesso, incluindo a Finlândia e a Coreia do Sul. Isto ocorre porque esses países colocaram a educação no topo da hierarquia das suas políticas públicas.

Essas considerações mostram que os dirigentes dos países que constatarem a importância da educação incorporam em seus desafios a necessidade de investir em educação superior, por entenderem que este possivelmente seja o caminho para o crescimento econômico e, conseqüentemente, para a redução da pobreza.

No que diz respeito ao investimento em educação, Becker e Lewis (1993) afirmam que este é benéfico tanto para o indivíduo como para a sociedade em geral. Assim sendo, faz-se necessário analisar os custos nos quais os indivíduos incorrem para a obtenção do ensino, particularmente a educação superior.

Conforme Porto e Régnier (2003), nos países em desenvolvimento, diferentemente do que se dá nos países já desenvolvidos, os investimentos em educação, especialmente na educação superior, tendem, de fato, a produzir níveis mais elevados de rendimento e mobilidade para as pessoas que detêm um diploma universitário.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2007) corrobora essa tendência ao afirmar que, em alguns países, indivíduos com educação superior têm ganhos pelo menos 50% superiores aos dos indivíduos com apenas o nível secundário de educação.

De acordo com Alsalam (1996), muitas questões importantes relativas ao ensino superior estão relacionadas ao seu custo. Sobre a importância dos custos, Alonso (1999) comenta que estes se encontram entre os principais indicadores de desempenho das organizações. Para ele, os sistemas de custos desempenham um papel-chave nos processos decisórios e na avaliação do desempenho institucional.

Discorrendo sobre a questão dos custos nas instituições de ensino superior brasileiras, Amaral (1999) esclarece que o que mais aparece nas discussões e que toma conta da opinião pública geralmente é o "custo por estudante", que simplesmente divide o volume total dos recursos aplicados na instituição pelo número total de alunos. Lewis e Dundar (2001) observam que questões relativas a custos no ensino superior têm recebido uma atenção considerável na literatura do ensino superior nas últimas três décadas.

De acordo com Morgan (2004), o custo para o indivíduo representa o sacrifício em termos de recursos que o aluno enfrenta para frequentar a universidade, como: aquisição de livros, passagens, materiais de laboratório, fotocópias, taxas, entre outros. Ainda de acordo com este autor, o custo da instituição se refere ao ônus com o qual a sociedade arca para fornecer a educação superior por meio das universidades públicas.

Diante do exposto, e da conclusão de que a educação desempenha papel fundamental no desenvolvimento dos países, tem-se que, para que seja alcançada a qualificação superior pelos indivíduos, é necessário investir, o que significa incorrer em custos para obtê-la. Outro aspecto importante reside no fato de que, ao investir em educação, o ganho resultante deste investimento é repartido entre o indivíduo e a sociedade em geral.

Ao discutirem sobre o custo do ensino superior, Archibald e Feldman (2008) afirmam que este cresceu substancialmente nos últimos 75 anos, acrescentando que o rápido aumento desde o início dos anos 1980 tornou-se motivo de grande preocupação pública. O tema dos custos na educação superior é abordado por alguns estudiosos, entre eles Tucci (2008), Silva (2007), Morgan (2004), Amaral (2003, 2004), Lewis e Dundar (2001) e Silva (2001).

Conforme Burton (2001 *apud* Silva 2007), embora existam algumas pesquisas sobre custos na educação superior, permanece a demanda para a apuração dos custos com o ensino. Isto ocorre em virtude da falta de informações estruturadas nas instituições de ensino e de conhecimentos na apuração de custos, além da inexperiência na área de custos.

Ainda de acordo com esse autor, o custo da educação no Brasil é mais elevado em comparação ao de países como Venezuela, Colômbia e Peru. Lopes (1997) observa que o ensino superior no País custa pelo menos o dobro do que em outros países da América Latina, levando-se em conta o número de estudantes que atende.

Comparando o custo dos vários níveis de educação, a UNESCO (1998) considera que a diferença relativa dos custos é mais elevada na China, Brasil e Indonésia, pois o custo de um estudante do ensino superior é 12 a 16 vezes mais elevado que o de um estudante do nível primário.

Como se percebe, a educação desempenha papel fundamental tanto para os indivíduos como para a Nação como um todo. Os benefícios que advêm da qualificação superior estimulam os indivíduos a investirem na educação. Porém, para que isso se dê é preciso analisar os custos a serem incorridos ao longo da vida estudantil. Diante do que se discutiu, a questão que se coloca é: *Existe variação significativa entre os custos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)?*

A pesquisa tem como principal objetivo comparar os custos de duas universidades federais brasileiras, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para que o objetivo geral deste trabalho seja alcançado, torna-se necessário identificar os custos das duas instituições pesquisadas; analisar as variações dos custos; identificar a instituição que apresenta menor custo; averiguar as explicativas para a eficiência.

2. Custos e benefícios da educação superior

Em alguns países a questão educacional é vista como de fundamental importância para a competitividade, isto porque é nas instituições de ensino que são formados os novos

quadros e onde se originam algumas das soluções para os problemas enfrentados pela sociedade.

No entanto, sendo a educação um serviço ofertado à sociedade, existe a necessidade de considerar a questão do custo para a obtenção deste bem. No Brasil e no exterior, a bibliografia sobre custos na área de educação ainda é bastante reduzida. Alguns trabalhos produzidos por pesquisadores das universidades públicas têm tratado do assunto, sem, entretanto, conseguirem institucionalizar uma metodologia que atenda às peculiaridades das instituições de ensino superior, notadamente as públicas (PETER *et al.*, 2003).

Corroborando essa visão, Paulsen e Smart (2001) afirmam que os estudos que visavam analisar custos nas instituições de ensino, focando a eficiência interna, empregaram várias estruturas conceituais e métodos. Segundo Morgan (2004), a questão do custo na educação superior esteve voltada, por muito tempo, à apuração do custo por indivíduo, na tentativa de entender quanto representaria para o indivíduo, em termos de custos, obter uma formação superior, ou seja, frequentar uma faculdade.

Por outro lado, Amaral (2004) considera que, em geral, os custos que aparecem nas discussões e que tomam conta da opinião pública são: o "custo por estudante" – que simplesmente divide o volume total de recursos aplicados na instituição pelo número total de alunos – e o "custo do aluno", que procura apurar quanto custou a formação de um estudante, isto é, o custo do aluno com o ensino.

De acordo com Álvarez (2002), a definição do custo na educação depende da perspectiva de quem realiza a análise dos custos. Segundo afirmação de Amaral, Jones e Karseth (2008), o custo do ensino superior é suportado pelas entidades de quatro partes: governamentais (ou contribuintes), pais, alunos e entidades filantrópicas. Ainda de acordo com o autor, o debate sobre a partilha dos custos tende a ser conduzido de forma emocional e ideológica, especialmente no que diz respeito ao aspecto mais sensível e resistente do problema: a introdução de mensalidade e/ou o seu aumento.

Posto isto, Alsalam (1995) observa que, no mercado de trabalho, em regra geral, cidadãos que possuem escolaridade superior usufruem de grande vantagem relativamente aos que têm apenas ensino secundário. Ainda no que respeita à interligação educação superior e mercado de trabalho, Schwartzman (1996) salienta que a educação superior é o principal determinante do acesso a níveis mais altos de renda no Brasil, além de ser a melhor proteção contra o desemprego.

Corroborando, a Organização Econômica para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE, 2007) considera que na maioria dos países que pertencem à organização as taxas de emprego elevam-se quando os indivíduos possuem qualificação superior. Em 25% dos países da OCDE, indivíduos com escolaridade universitária ganhavam pelo menos 50% a mais que aqueles com escolaridade secundária.

De acordo com Baum e Payea (2004), a educação superior propicia benefícios tanto para os indivíduos quanto para a sociedade de modo geral. Da mesma forma, Bowen e Fincher (1996) argumentam que a sociedade, as instituições e os indivíduos realmente incorrem em custos na obtenção da educação superior, porém os benefícios e as perspectivas de retorno para os três círculos são grandes.

Contudo, nem todos podem ter acesso à educação superior, por motivos vários que não serão discutidos aqui, uma vez que esta discussão foge ao escopo do trabalho. Uma das

razões pelas quais alguns jovens e adultos que almejam uma formação superior não têm acesso à educação é, provavelmente, o custo na educação superior.

Conforme Soubbotina (2004), investimentos em capital humano requerem sacrifícios, como qualquer outro investimento. Sendo assim, e segundo esse autor, as pessoas em geral fazem estes sacrifícios na perspectiva de obtenção de uma remuneração baseada em renda adicional futuramente.

No caso concreto do Brasil, apesar de as instituições de ensino superior públicas serem gratuitas, Schwartzman (1996) considera que o ensino público brasileiro é muito caro para a sociedade. Sob esta ótica, Will (2005) afirma que muitas das perguntas sobre o custo da educação são baseadas na premissa tentadora de que os modelos econômicos de negócios se aplicam ao ensino superior.

Assim, Alsalam (1995) considera que o custo do ensino superior para os estudantes tem um impacto direto sobre o acesso, portanto os aumentos dos referidos custos constituem uma grande preocupação para os alunos, pais e formuladores de políticas de educação.

De acordo com Breneman (1996 *apud* Archibald; Feldman, 2006), duas teorias explicam os aumentos dos custos na educação: a teoria de Baumol e Bowen, baseada nas dificuldades de custo enfrentadas pelas indústrias de serviços pessoais, e a teoria de Howard Bowen, a qual considera que a origem dos aumentos de custos no ensino superior resulta do crescente fluxo de receita disponibilizado para as faculdades e universidades.

2.1. Importância dos Sistemas de Custeio nas Instituições de Ensino Superior

Qualquer instituição necessita de informações relacionadas aos seus custos de produção. Um sistema de custeio pode auxiliá-la na obtenção das informações necessárias à tomada de decisões estratégicas. Segundo Bowen e Fincher (1996), o problema fundamental envolvido na estimativa das funções de custo das universidades é a definição e medição dos resultados.

No que concerne às IES, segundo afirma Kraemer (2005), há um tempo atrás elas não tinham muita preocupação com a gestão dos seus custos, pois a procura pelos seus cursos era muito grande, o que permitia que os custos fossem absorvidos facilmente pelas receitas provenientes das mensalidades.

Diferentemente do que ocorria no passado, Menegat (2006) observa que atualmente o sistema de custos é importante para todas as IES, na medida em que tem influência nas decisões dos gestores das instituições em questão.

Na tentativa de auxiliar as instituições federais de ensino superior, a Secretaria de Educação Superior (SESu) desenvolveu um Sistema de Apuração de Custos (SAC). Esta ferramenta é usada pelos gestores no processo de planejamento, avaliação e correção dos processos administrativos. Apesar do esforço da SESu, Domingos e Morgan (2005) indicam que, no Brasil, somente 39% das IES possuem um sistema gerencial e 44,44% têm um sistema de custos que apura o custo por aluno por curso.

Ainda, de acordo com Kraemer (2005), as IES carecem de mecanismos auxiliares para a sua gestão. O modelo aqui proposto, na condição de sistema de informação gerencial, vai ao encontro desta carência, apresentando sugestões oportunas e objetivas para dirimir o problema do reconhecimento do custo-aluno e da eficiência da gestão, com base nos supostos teóricos do Custeio Baseado em Atividades – ABC na forma como os fatores de produção incorrem na abrangência das IES.

2.2. Mensuração dos Custos na Educação Superior

Na visão de Brown e Gamber (2002), a maioria dos estudos atuais sobre a contenção de custos é dedicada à discussão da política, reflexões filosóficas ou nobres princípios e não à compreensão de como aplicar as recomendações específicas ou as práticas recomendadas.

Segundo Alonso (1999), os custos estão entre os principais indicadores de desempenho das organizações. Os sistemas de custos desempenham um papel chave nos processos decisórios e na avaliação do desempenho institucional.

No que respeita às tomadas de decisões, pode-se mencionar a necessidade que as instituições de ensino superior têm de saber em que tipo de pesquisa os recursos devem ser alocados, de que modo devem ser concedidas as bolsas aos pesquisadores, como aumentar a participação dos alunos e professores em congressos, entre outras.

Na visão de Capintéro (2002), relativamente ao controle das atividades de uma instituição de ensino, o custo das atividades forneceria informações para o estabelecimento de padrões, orçamento e outras formas de previsão para os gastos. Ainda de acordo com o autor, a mensuração do custo da instituição também pode conduzir ao autoconhecimento por parte da instituição para o estabelecimento de parâmetros de comparação com outras instituições do mesmo setor ou com características semelhantes.

Conforme indica o Ministério da Educação do Brasil (MEC, 2005), a determinação dos custos para as IFES integra quatro indicadores parciais, referentes às atividades educacionais nos seguintes níveis: Graduação, Mestrado *stricto sensu*, Doutorado e Residência Médica.

Discorrendo sobre custo, Martins (2005) afirma que este diz respeito ao gasto relativo a bem ou serviço utilizado na produção de outros bens ou serviços. Tomando como base esse conceito de custo para o caso concreto da educação superior, Morgan (2004) refere que o custo para o indivíduo representa o sacrifício de recursos que o aluno tem para frequentar a universidade, tais como a aquisição de livros, passagens, materiais de laboratório, fotocópias, taxas e outros custos não mencionados. Importa salientar que, além dos custos incorridos pelos indivíduos, existem os custos incorridos pelas IES, os quais representam o sacrifício com o qual a sociedade arca em prol do fornecimento da educação superior (Morgan, 2004).

Com base nisso pode-se afirmar que existe, por parte do indivíduo, um custo para obtenção da sua formação superior, porém a sociedade também participa deste processo por meio dos impostos. Posto isto, considera-se que os gestores das IES têm a responsabilidade de alocar de modo eficiente e eficaz os recursos destinados ao funcionamento das IES.

Segundo Brown e Gamber (2002), para a determinação dos custos das IES deve ser levada em conta uma variedade de fatores internos e externos, sendo os fatores internos os custos de ensino, suporte acadêmico, serviços ao estudante, manutenção e pesquisa institucional.

No que concerne ao custo da instrução, esses autores afirmam que a produtividade do corpo docente é um dos fatores determinantes. Discorrendo sobre o custo nas IES, Jenny (1996) observa que, sob o ponto de vista destas instituições, os custos são um indicador

de desempenho financeiro, sendo o ponto mais importante a forma eficiente de alocação dos recursos em questão.

3. Processo metodológico

3.1. Classificação da Pesquisa

Para Vergara (2000), as pesquisas podem ser classificadas segundo dois critérios básicos: quanto aos fins e quanto aos meios. Gil (2002) considera que as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Quanto aos fins, o presente trabalho é descritivo, na medida em que visa identificar a existência de variações nos custos dos recursos de duas instituições federais de ensino superior e verificar se estas têm alguma relação com o número de alunos matriculados nas instituições.

Relativamente aos meios, o trabalho, de acordo com Vergara (2000), é bibliográfico, pois é desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, redes eletrônicas, ou seja, em material acessível ao público em geral. A pesquisa foi realizada com base em livros de contabilidade de custos, com o intuito de elaborar a fundamentação teórica, abordando a alocação dos custos, os custos na educação e os custos no setor público.

O presente trabalho caracteriza-se também como documental, tendo em vista que, segundo Gil (2002), o estudo documental faz uso de documentos conservados em arquivos de órgãos públicos, incluindo-se nestes arquivos os diários, regulamentos, boletins, ofícios etc. Foram usados regulamentos do Tribunal de Contas da União, relatórios de gestão e de atividades das duas instituições de ensino objeto de estudo, e algumas comunicações informais, a saber, conversas telefônicas com integrantes do setor de planejamento e contabilidade das duas instituições.

Vergara (2000) indica que a investigação *ex post facto* aplica-se quando não existe a possibilidade de controle ou manipulação das variáveis por parte do pesquisador. Gil (2002) complementa que, em casos de comparação, o delineamento *ex post facto* não garante que suas conclusões relativas à relação do tipo causa-efeito sejam totalmente seguras.

Tendo em vista a ausência de manipulação e controle das variáveis empregadas na comparação, este trabalho caracteriza-se, assim, como *ex post facto*.

3.2. Coleta e Tratamento dos Dados

De acordo com Vergara (2000), os dados podem ser tratados de forma quantitativa, utilizando-se procedimentos estatísticos, como o teste de hipóteses. Há dois grandes grupos de testes estatísticos: paramétricos e não-paramétricos. Para a realização deste trabalho fez-se uso do teste não-paramétrico denominado Wilcoxon. Na sua essência, o teste de Wilcoxon é utilizado para testar a existência de diferenças entre duas condições e diferentes participantes em cada uma delas. No caso do presente trabalho, o teste foi empregado com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas no uso dos recursos pelas duas instituições federais de ensino superior objeto de estudo.

4. Análise Comparativa das IFES - Universidade federal do paraná (UFPR) E universidade federal do rio grande do sul (UFRGS)

A análise comparativa tem como finalidade observar como são empregados os recursos disponíveis nas duas institui es federais de ensino superior pesquisadas. Assim, será analisada a evolu o do custo-aluno nos anos de 2007, 2008 e 2009.

4.1. Quadro Funcional da UFPR

No que diz respeito ao quadro funcional da institui o, de acordo com a UFPR (2009), no ano de 2009 a institui o contava com 2.197 docentes e 3.542 servidores técnico-administrativos. O Quadro 1, que segue, apresenta o número de docentes e sua titula o.

Quadro 1. Número de docentes por titula o na UFPR - 2009

NÚMERO DE DOCENTES	GRADUADOS	ESPECIALISTAS	MESTRES	DOCTORES
Docentes permanentes	64	67	434	1.404
Docentes substitutos	154	-	-	-
Docentes visitantes	12	-	-	-
Setor de Educa�o Profissional e Tecnologia	-	16	28	18

Fonte: Dados da Pesquisa, com base no Relatório de Atividades da UFPR – 2009

Importa salientar que, relativamente ao ano de 2008, verifica-se uma redu o na ordem de 3,1% no número de docentes. Em rela o   titula o destes, observa-se que 61% possuíam doutorado, o que corresponde a uma evolu o de 30% em rela o a 2005.

Outra questão fundamental para a institui o diz respeito aos cursos ofertados. De acordo com a UFPR (2009), no nível de gradua o foram oferecidos 101 cursos presenciais e 2   distância, 90 Programas de Pós-Gradua o, 132 Cursos de Especializa o ou Residência Médica e 274 Cursos de Extensão ou Aperfei amento.

Ainda de acordo com a UFPR (2009), nesse ano ingressaram via vestibular 5.835 novos alunos, tendo sido verificado um aumento de 38% no quinqu nio e de 23% em rela o a 2008. O Quadro 2 traz o número de alunos matriculados na universidade nos anos de 2007, 2008 e 2009.

Quadro 2. Número de alunos matriculados na UFPR - 2007, 2008 e 2009

ANO	N.� DE ALUNOS MATRICULADOS
2007	28.258
2008	28.299
2009	27.999

Fonte: Dados da Pesquisa, com base no Relatório de Atividades da UFPR – 2009

4.2. Quadro funcional da UFRGS

No que respeita ao quadro de docentes da UFRGS, no ano de 2009 constatou-se que a institui o possuía um total de 1.940 docentes. O Quadro 3, a seguir, apresenta o número de docentes e sua titula o.

Quadro 3. Número de docentes por titulação na UFRGS - 2009

NÚMERO DE DOCENTES	GRADUADOS	ESPECIALISTAS	MESTRES	DOCTORES
Docentes permanentes	74	59	221	1.586
Docentes substitutos	424	0	0	0
Docentes visitantes	-	-	-	-
Docentes afastados para capacitação ou cedidos para outros órgãos	2	1	32	171

Fonte: Dados da Pesquisa, com base no Relatório de Atividades da UFRGS - 2009

Quanto ao número de alunos matriculados na instituição, a UFRGS (2009) indica que, no ano de 2009, estavam matriculados na instituição, no nível de graduação, um total de 24.375 alunos, tendo sido ofertados 8 cursos de graduação à distância e 75 opções de ingresso em cursos de graduação presenciais. No que tange ao nível de pós-graduação (*lato sensu*), estava matriculado um total de 4.562 alunos e, no *stricto sensu*, 8.855 alunos.

O Quadro 4 mostra o número de alunos matriculados na UFRGS ao longo dos três anos analisados.

Quadro 4. Número de alunos matriculados na UFRGS - 2007, 2008 e 2009

ANO	N.º DE ALUNOS MATRICULADOS
2007	30.214
2008	27.272
2009	29.938

Fonte: Dados da Pesquisa, com base no Relatório de Atividades da UFRGS - 2009

4.3. Resultados e Discussão

4.3.1. Custo-aluno

A mensuração da eficiência nas universidades tem sido feita, tradicionalmente, por indicadores qualitativos e quantitativos, incluindo entre os indicadores mais usados pelo Banco Mundial, em conjunto com países europeus, para mensuração da eficiência interna das universidades europeias: o custo por aluno, a relação aluno/ professor, a relação aluno/funcionário e o tempo médio de permanência no curso (Dundar yLewis, 1999 *apud* Silva, 2007).

No Brasil, o aluno equivalente é o principal indicador utilizado para fins de análise dos custos de manutenção das IFES, nas rubricas referentes ao orçamento de custeio e capital (OCC). Para o cálculo do aluno equivalente para graduação, o número de estudantes da graduação é convertido em número equivalente de estudantes de tempo integral (MEC, 2005). A fórmula para este cálculo é apresentada a seguir:

$$Nfte(g) = \frac{\{[N_{di} \times Dx(1 + R)] + [(N_i - N_{di}) \times D]\} \times BT \times BFS \times PG}{4}$$

Onde:

- $Nfte$ = número de alunos equivalentes (graduação);
- $di N$ = número de diplomados;
- D = duração média do curso;
- R = coeficiente de retenção;
- $i N$ = número de ingressantes;

- *BT* = bônus por turno noturno;
- *BFS* = bônus por curso fora de sede;
- *PG* = peso do grupo.

4.3.2. Custo-aluno para a UFPR e UFRGS

A Tabela 1, que se segue, apresenta o custo-aluno para as duas IFES ao longo dos três anos analisados.

Tabela 1. Custo-aluno para a UFPR e UFRGS - 2007, 2008 e 2009

ANO	CUSTO-ALUNO (R\$)	
	UFPR	UFRGS
2007	9.597,80	9.615,93
2008	10.896,10	10.060,05
2009	11.700,37	12.129,15

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e da UFRGS - 2007-2009

Percebe-se, pela tabela, que ao longo dos três anos pesquisados houve aumento nos custos das duas instituições.

4.4. Serviço Terceirizado

No Brasil, o Decreto n.º 2.271 de 1997, que dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, estabelece, no parágrafo primeiro do referido decreto, quais atividades são passíveis de execução indireta.

Tais atividades, em sua maioria, não estão relacionadas às atividades ou áreas-fim das instituições. São elas: conservação, limpeza, segurança, vigilância, transportes, informática, copeiragem, recepção, reprografia, telecomunicações e manutenção de prédios, equipamentos e instalações. De acordo com Kohama (2006), constituem despesa pública os gastos fixados na lei orçamentária ou em leis especiais e destinados à execução dos serviços públicos.

Serão apresentadas aqui as despesas referentes a esses serviços, bem como analisadas as variações ocorridas ao longo dos anos de 2007, 2008 e 2009. Conforme Dearden (1976), o objetivo da análise das variações é fornecer à administração informações a respeito de condições com custos fora dos padrões, sendo que tais informações devem ser transmitidas de modo a que os administradores possam usá-las na tomada de decisões.

4.4.1. Conservação

No período que compreende os anos de 2007, 2008 e 2009, os serviços relativos à conservação e limpeza nas instituições de ensino pesquisadas foram realizados por pessoal terceirizado.

Nas duas instituições objeto de estudo, esses serviços são realizados em todas as unidades acadêmicas, com o intuito de manter em perfeito estado de conservação o seu espaço físico e os equipamentos. A Tabela 2 apresenta as despesas totais referentes aos serviços de conservação nas duas instituições.

Tabela 2. Despesas com conservação da ufpr e ufrgs - 2007, 2008 e 2009

ANO	QUANTIDADE DE PESSOAL		CUSTO TOTAL (R\$)		CUSTO UNITÁRIO (R\$)	
	UFPR	UFRGS	UFPR	UFRGS	UFPR	UFRGS
2007	306	477	6.473.457,71	5.737.974,72	21.155,09	12.029,30
2008	342	529	7.649.387,96	7.724.090,52	22.366,62	14.601,31
2009	380	570	8.087.125,38	10.510.369,85	21.281,91	18.439,25

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e UFRGS - 2007-2009

A tabela mostra diferenças entre as duas instituições no que concerne aos custos referentes aos serviços de conservação em virtude da redução dos custos, a UFPR registrou a maior variação, diferentemente da UFRGS, que apontou aumento nos custos.

4.4.2. Portaria

Os serviços de portaria incluem o controle da entrada e saída de pessoas e viaturas dentro do *campus* da universidade. Ao longo dos anos analisados a despesa registrada na UFPR em virtude deste serviço foi da ordem de R\$ 5.473.692,51.

Na UFRGS foi registrada despesa no valor de R\$ 1.775.214,79. A Tabela 3 apresenta a despesa das duas IFES ao longo dos três anos analisados.

Tabela 3. Despesas com portaria da ufpr e ufrgs - 2007, 2008 e 2009

ANO	DESPESAS (R\$)	
	UFPR	UFRGS
2007	1.641.973,69	-
2008	1.981.706,51	-
2009	1.850.012,31	1.775.214,79

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e da UFRGS - 2007-2009

Com base na tabela, observa-se aumento da despesa com portaria entre 2007 e 2008 na UFPR; porém, na comparação entre 2008 e 2009 nota-se uma redução. A UFRGS não disponibiliza as despesas com portarias referentes aos anos de 2007 e 2008.

4.4.3 Almojarifado

As duas IFES têm também em comum os serviços de almojarifado, sendo classificado nesta rubrica contábil todo material de uso interno na Instituição, tais como: material de escritório, uso e consumo, higiene e limpeza, etc. Para a manutenção deste serviço, a UFPR teve em termos de despesa, ao longo dos três anos analisados, o montante de R\$ 4.951.631,29. Na UFRGS foi registrado o valor de R\$ 1.430.146,00. As despesas das duas instituições referentes a este serviço são apresentadas na Tabela 4, que segue:

Tabela 4. Despesas com almojarifado da UFPR e UFRGS - 2007, 2008 e 2009

ANO	DESPESAS (R\$)	
	UFPR	UFRGS
2007	1.357.416,61	575.522,00
2008	1.680.309,03	562.721,00
2009	1.913.905,65	867.425,00

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e UFRGS - 2007-2009

A redução das despesas na UFPR foi menor. Situação inversa verifica-se na UFRGS, uma vez que se constata que a instituição teve variação muito elevada.

4.4.4. Energia elétrica

Em relação ao consumo de energia elétrica, a UFPR, ao longo dos três anos analisados, registrou despesa de R\$ 14.104.711,45. A UFRGS, no mesmo período, apontou despesa no valor de R\$ 26.148.708,00, muito acima do que foi registrado na UFPR.

A Tabela 5 apresenta as despesas referentes a energia elétrica das duas instituições ao longo dos anos pesquisados.

Tabela 5. Despesas com energia elétrica da UFPR e UFRGS - 2007, 2008 e 2009

ANO	DESPESAS (R\$)	
	UFPR	UFRGS
2007	4.631.464,48	7.777.505,00
2008	4.648.001,11	8.529.370,00
2009	4.825.245,86	9.841.833,00

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e da UFRGS - 2007-2009

Como se observa, as despesas da UFPR não registraram aumentos significativos, diferentemente da UFRGS, que apresentou aumentos.

4.4.5. Telefone

No que concerne às despesas referentes ao uso do telefone, a UFPR registrou, ao longo dos três anos analisados, um montante de R\$ 7.274.001,65. No mesmo período, a UFRGS registrou despesa no valor de R\$ 3.160.228,00. A Tabela 6 traz as despesas das duas IFES ao longo do período pesquisado.

Tabela 6. Despesas com telefone da ufpr e ufrgs - 2007, 2008 e 2009

ANO	DESPESAS (R\$)	
	UFPR	UFRGS
2007	2.180.500,73	792.641,00
2008	2.212.013,22	1.050.029,00
2009	2.881.487,70	1.317.558,00

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e da UFRGS - 2007-2009

4.4.6. Elevadores

Para a manutenção dos elevadores da UFPR, a instituição registrou como despesa, ao longo dos três anos pesquisados, o montante de R\$ 411.856,34. A UFRGS registrou R\$ 266.181,00, valor bem abaixo daquele registrado na UFPR. A Tabela 7, que se segue, traz esses dados:

Tabela 7. Despesas Com Manutenção De Elevadores Da UFPR e UFRGS - 2007, 2008 E 2009

ANO	DESPESAS (R\$)	
	UFPR	UFRGS
2007	133.915,81	78.652,00
2008	141.273,28	95.954,00
2009	136.667,25	91.575,00

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e UFRGS - 2007-2009

4.4.7. Água

No que tange ao consumo de água, ao longo dos três anos a UFPR registrou despesa total de R\$ 4.235.582,26. No mesmo período, o total das despesas na UFRGS foi de R\$ 4.599.626,00. A Tabela 8 apresenta os valores incorridos para cada uma das instituições ao longo de 2007, 2008 e 2009.

Tabela 8. Despesas com água da UFPR e UFRGS - 2007, 2008 e 2009

ANO	DESPESAS (R\$)	
	UFPR	UFRGS
2007	1.312.749,39	1.523.396,00
2008	1.345.808,55	1.780.011,00
2009	1.577.024,32	1.296.219,00

Fonte: Dados da Pesquisa, com base nos Relatórios de Atividades da UFPR e UFRGS - 2007-2009

A tabela mostra que na UFPR, ao longo dos três anos, houve aumento nesta despesa. Na UFRGS, constatou-se que houve acréscimos nos primeiros dois anos, tendo sido reduzida a despesa entre 2008 e 2009.

4.4.8. Teste de soma dos postos de Wilcoxon para análise da eficiência das duas IFES

Em situações em que apenas poucos dados estão disponíveis, a alternativa são os métodos da estatística não-paramétrica. Esses métodos são menos precisos que os da estatística paramétrica, porém, mesmo assim podem auxiliar à questão que se pretende responder: qual das duas universidades está utilizando melhor os seus recursos? (Siegel y Castellan, 2006).

Assim, será utilizado o teste de soma dos postos de Wilcoxon (FIELD, 2009), buscando saber se as duas universidades diferem significativamente quanto ao grau de eficiência no uso de seus recursos. Na sua essência, o teste de Wilcoxon serve para testar a existência de diferenças entre duas condições e diferentes participantes em cada uma delas.

Suponha-se que o objetivo é testar qual droga, álcool ou anfetamina acarreta mais depressão. Para isso são formados dois grupos: um deles ingere álcool e, outro, anfetamina, e em seguida utiliza-se um indicador do grau de depressão em todos os participantes. Os resultados (escores) são colocados em sequência ordinal crescente (primeiro, segundo etc.) e tem-se agora os escores *ordinais*. Em seguida somam-se esses escores em cada grupo (A, ingeriu álcool; B, ingeriu anfetamina).

A soma de escores será utilizada para a aplicação do teste.

As hipóteses:

- H_0 = não há diferença no grau de depressão causado pelo álcool ou pela anfetamina.
- H_1 = há uma sensível diferença no grau de depressão causado por uma das drogas.

No caso desta dissertação, o teste considera o custo total de serviços de terceiros, composto pela participação de cada componente em cada instituição – UFPR e UFRGS. As adaptações ao teste realizado consideram o grupo A como a UFPR e o grupo B como a UFRGS.

Os participantes são as despesas referentes aos serviços de terceiros (elevadores, água, portaria, telefone, energia, conservação) calculados em termos do número de alunos matriculados nas instituições. Ou seja, a despesa total de cada serviço é dividida pelo respectivo número de alunos matriculados em cada IFES no período analisado. Considera-se que a IFES que utilizou os recursos de maneira mais eficiente foi aquela cuja soma dos escores ordenados foi menor.

O teste consiste em:

- H0 = não há diferença no grau de eficiência com que as duas universidades utilizam seus recursos.
- H1 = há uma sensível diferença no grau de eficiência com que as duas universidades utilizam seus recursos.

A estatística construída para o teste (W_s) é a menor soma dos escores ordenados. Em seguida é necessário obter-se a média ($\overline{W_s}$) e o desvio padrão (DP_{ws}) dessa estatística. A partir desses elementos é construída a estatística padronizada, z- escore:

$$z = \frac{W_s - \overline{W_s}}{DP_{ws}}$$

Com o valor obtido de Z consulta-se a tabela correspondente para se obter a probabilidade de ocorrência associada. Se o valor observado de W_s tiver uma probabilidade associada menor ou igual a α (nível de significância), rejeita-se H0 em favor de H1. Ou seja, diríamos que há uma sensível diferença no grau de eficiência com que as duas IFES utilizam os seus recursos.

O teste foi aplicado com os dados disponíveis para as duas IFES considerando os anos de 2007, 2008 e 2009. A conclusão obtida para cada um desses anos é que não há uma sensível diferença no grau de eficiência com que as duas instituições utilizam seus recursos. Os resultados encontram-se na Tabela 9, que se segue.

Tabela 9. Resultados para o teste de soma dos postos de Wilcoxon

ANO	WS	Z	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA
2007	$W_s = 27$	$Z = -0,10445$	Estatisticamente não significativa
2008	$W_s = 27$	$Z = -0,10445$	Estatisticamente não significativa
2009	$W_s = 37$	$Z = -0,32026$	Estatisticamente não significativa

Fonte: Dados da Pesquisa

5. Conclusões

O desenvolvimento deste estudo se deu de modo a responder às questões de pesquisa, por se tratarem dos principais pontos norteadores deste artigo. Desse modo, demonstrou-se que, devido à redução dos recursos repassados pela União para as instituições federais de ensino superior, existe uma necessidade de alocação eficiente dos recursos disponíveis.

Sendo as universidades federais entidades públicas mantidas por recursos advindos de contribuição, com obrigação de fornecer bens e serviços às comunidades, torna-se necessária a prestação de contas referente aos recursos nelas alocados. O Tribunal de Contas da União estabeleceu indicadores de desempenho que visam mensurar a eficiência

no uso dos recursos públicos pelas universidades federais públicas do País. Dentre os referidos indicadores, consta o custo-aluno.

Ao longo da leitura de alguns trabalhos sobre o tema, constatou-se a existência de críticas ao uso dos indicadores de desempenho, por estes não contemplarem todos os aspectos inerentes à mensuração dos custos nas instituições de ensino superior. Para os críticos do uso do indicador, este não é suficiente para a mensuração do desempenho das instituições.

De modo a atender aos objetivos específicos do trabalho, foi apresentado o marco teórico que embasa o estudo, focando a contabilidade de custos e a contabilidade no setor público. Esta abordagem foi importante na medida em que permite compreender as normas que definem o planejamento e a alocação dos recursos públicos, sua gestão e o controle dos desperdícios.

A abordagem dos sistemas de custeio e dos critérios de alocação de custos nas instituições de ensino superior foi realizada como forma de entender o processo de alocação e a relevância deste na gestão dos custos dessas instituições. Constatou-se que os sistemas de custeio auxiliam os gestores das instituições a decidirem sobre a implantação de novos cursos, o encerramento de cursos ou a expansão do espaço físico.

Além da revisão bibliográfica inerente, identificou-se o custo-aluno em cada uma das universidades. Assim, verificou-se que, no período analisado, o custo por aluno nas duas instituições apresentou variações. Foram identificadas também as despesas referentes aos serviços de terceiros e as variações nessas despesas.

Ainda no que tange ao atendimento dos objetivos do trabalho, realizou-se o teste estatístico com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas no uso dos recursos nas duas instituições objeto de estudo. O teste de soma dos postos de Wilcoxon para análise da eficiência das duas IFES mostra que, embora ocorram variações nas despesas dessas instituições, elas não podem ser consideradas estatisticamente significativas. Assim sendo, conclui-se que tanto na UFPR como na UFRGS o uso dos recursos é semelhante.

Em termos de implicações gerenciais, o resultado do teste estatístico vai permitir aos gestores das IFES pesquisadas identificarem como são empregados os recursos e onde efetivamente estes são melhor empregados, podendo tomar medidas gerenciais no sentido de reduzir desperdícios destes recursos. O teste permitiu que fosse realizada a comparação, e os resultados servem de instrumento auxiliar no planejamento econômico-financeiro dos gestores das instituições.

Referências

- Alonso, M. (1999). Custos no serviço público. *Revista do Serviço Público*, 50(1.1), 37-63.
- Alsalam, N.(1995). *The Cost of Higher Education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://www.nces.ed.gov/>
- Álvarez, J.M. (2002). El análisis de costos en la educación como estrategia de evaluación institucional. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 18, 1-24.
- Amaral, A., Jones, G.A. y Karseth, B. (2008). *Cost-Sharing and Aecessibility in Higher Education: A Fair deal?* Lisboa: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES).
- Amaral, N.C. (1999). Autonomia das IFES: desafios e polêmicas. *Caminhos, Belo Horizonte*, 1, 43-58.

- Amaral, N.C. (2003). *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez.
- Amaral, N.C. (2004). Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência? *Revista Avaliação – Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 9(2), 115-125.
- Amaral, N.C. (2008). Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação, Campinas*, 13(3), 647-680.
- Amaral, N.C. (2009). *O financiamento do sistema público federal de ensino superior*. Recuperado de <http://www.andifes.org.br/>
- Archibald, R.B. y Feldman, D.H. (2006). Explaining Increases in Higher Education Costs. College of William and Mary. Recuperado de <http://www.ideas.repec.org/>
- Archibald, R.B. y Feldman, D.H. (2008). Explaining Increases in Higher Education Costs. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 268-295.
- Baum, S. y Payea, K. (2004). *The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education*. Education Pays.
- Becker, W.E. y Lewis, D.R. (1993). *Higher Education and Economic Growth*. Boston, MA: Kluwer Academic Publisher.
- Bowen, H.R. y Fincher, C. (1996). *Investment in Learning: the individual and social value of American higher education*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Brasil. (1986). *Decreto n.º 93.872, de 23 de dezembro de 1986. Dispõe sobre a unificação dos recursos de caixa do Tesouro Nacional, atualiza e consolida a legislação pertinente e dá outras providências*. DOU, Brasília, DF, 24 dez.
- Brown, W.A. y Gamber, C. (2002). *Cost Containment in Higher Education: Issue and Recommendations*. San Francisco, CA: Ashe-Eric
- Capintéro, J. (2002). *Custo/aluno na universidade: considerações metodológicas*. Recuperado de <http://www.unicamp.br/document/>
- Dearden, J. (1976). *Análise de custos e orçamentos nas empresas* (3ª ed). Rio de Janeiro: Zahar.
- Domingos, N. y Morgan, B.F. (2005, novembro). O uso de sistemas de custeio pelas instituições de ensino superior privadas do Distrito Federal. Comunicación presentada en el *IX Congresso Internacional de Custos*. Florianópolis, Brasil.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londres: SAGE Publications.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed). São Paulo: Atlas.
- Jenny, H. (1996). *Cost accounting in higher education: simplified macro and micro-costing techniques*. Washington, DC: National Association of College and University Business Officers.
- Kohama, H. (2006). *Contabilidade pública, teoria e prática* (10ª ed). São Paulo: Atlas.
- Kraemer, M. (2005). *A eficiencia do custeio baseado em atividades em instituciones de ensino superior*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com>
- Lewis, D y Dundar, H. (2001). Epilogue to costs and productivity in higher education. En M.B. Paulsen, J.C. Smart, *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy & Practice*. Nueva York: Agathon Press.
- Lopes, J. (1997). Aspectos administrativos, pedagógicos e legais dos centros universitários. *Brasília*, 15(20), 19-22.
- MacGregor, K. (2009). *Africa: Higher Education and Development*. Recuperado de www.universityworldnews.com

- Martins, H. (2005). Gestão de recursos públicos: orientação para resultados e accountability. *Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado*, 3, 1-15.
- Menegat, V. (2006, abril). Utilização dos sistemas de custos pelas instituições de ensino superior do sistema Acafe – SC. Comunicação apresentada em *el 6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*. São Paulo.
- Ministério da Educação do Brasil (MEC-Br) (2005). *Cálculo do aluno equivalente para fins de análise de custos de manutenção das IFES*. Brasília: Secretaria de Educação Superior
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu). (1994) *Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras - (PAIUB)*. Brasília: MEC/SESU.
- Morgan, B. (2004). *A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da universidade de Brasília*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2007). *Education at a Glance: Highlights*. Paris: OCDE.
- Paulsen, M. y Smart, J.C. (2001). *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy and Practice*. Nueva York: Agathon Press.
- Peter, M., Martins, E., Pessoa, M.y Peter, F. (2003). *Proposta de um sistema de custos para as universidades federais brasileiras fundamentado no Activity Based Costing*. São Paulo: Anpad.
- Porto, C. y Régnier, K. (2003). *O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes tendências e cenários para o horizonte 2003-2005: uma abordagem exploratória*. Recuperado de <http://www.mec.gov.br/sesu/>
- Schwartzman, S. (1996). *O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Altos Estudos. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br>
- Siegel, S., Castellan J. y John, N. (2006). *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. C. (2001). Alguns problemas do nosso ensino superior. *Estudos Avançados*, 15(42), 1-24.
- Silva, C. (Org.). (2007). *Custos no setor público*. Brasília: UnB.
- Soubbotina, T. (2004). *Beyond Economic Growth: Na Introduction to Sustainable Development*. Washington, DC.: The World Bank.
- Tribunal de Contas da União. Secretaria de Planejamento e Gestão. (2004). *Competências legais do TCU*. Brasília: UnB.
- Tribunal de Contas da União. Secretaria de Planejamento e Gestão. (2008). *Grupo I – Classe VII – Plenário TC*. Recuperado de <http://www.fcpc.ufc.br/>
- Tucci, A. (2008). *O ensino superior no Brasil virou um comércio de diplomas*. Recuperado de <http://www.administradores.com.br>
- UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010). *Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Relatório de Gestão*. Brasília: UFRGS.
- UFPR-Universidade Federal do Paraná (2009). *Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Relatório de Atividades*. Brasília: UFRGS
- UFPR-Universidade Federal do Paraná (2010). *Relatório de Gestão-2009*. Recuperado de <http://www.proplan.ufpr.br/home/>
- Vergara, S.C. (2000). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Will, K. (2005). *The value of a higher education is intangible*. Recuperado de <http://www.npr.org/>

La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica

Integration of cartoons in the nursery education curriculum. A theoretical proposal

Vicente J. Llorent *
Verónica Marín **

Universidad de Córdoba

El uso de la televisión en el campo de la educación ha sido un tema muy debatido en distintos foros: educativos, sociales, familiares, etc. En Educación Infantil se está planteando introducir el sector audiovisual en segundo grado. Resulta necesario y conveniente ofrecer un enfoque metodológico para la integración curricular de la televisión en las aulas infantil. En las siguientes líneas se presentan las áreas donde pueden integrarse el uso de una serie de televisión concreta y de sus bloques de contenido, en base a un ejemplo de un episodio de una serie infantil. Finalmente llegamos a la conclusión de que es un deber profesional hacer una llamada de atención a los docentes de este nivel, en particular, ya que entendemos que deben aprovechar un recurso tan cercano y simultáneamente dar respuestas educativas a este elemento tan influyente a lo largo de la vida de los individuos en nuestra sociedad.

Descriptor: Televisión, Dibujos animados, Currículum, Educación Infantil, Educación Multimedia.

The use of television in the educational field has been a highly debated topic in different forums: educational, social, family, etc. We present the areas where we can integrate the use of a concrete TV series and its blocks of content. Finally we conclude this experience with a call to teachers at this level in particular not to be forgotten a resource so close. In the following lines are areas where they can integrate the use of a particular television series and its content blocks, based on an example of an episode of a child series. Finally we conclude that it is a professional duty to make a call of attention to teaching at this level particularly, and we understand that should seize a resource so close and simultaneously we must offer educational responses to this element so influential in livelong of individuals in our society.

Keywords: Television, Cartoons, Curriculum, Early Childhood Education, Multimedia Instruction.

Subvencionado por el Grupo de Investigación SEJ- 477 y en el marco del Proyecto de la Universidad de Córdoba CELA3 "Diseño e implementación de una metodología de enseñanza a través de la plataforma Moodle como herramienta para el desarrollo de la formación del alumnado del Grado de Educación Primaria"

*Contacto: vjllorent@uco.es

**Contacto: vmarin@uco.es

ISSN: 1696-4713

www.rinace.net/reice/

Recibido: 3 de marzo 2013

1ª Evaluación: 20 de abril 2013

2ª Evaluación: 27 de agosto 2013

Aceptado: 19 de septiembre 2013

Introducción

Desde que la televisión redefinió el tiempo libre y de ocio de los individuos allá por los años 50, muchos han sido sus panegiristas así como sus detractores. La realidad, sin embargo, nos indica que si bien la forma de llegar a las audiencias ha cambiado, la vida de la televisión ha sido, es y será muy larga, así como los diversos usos y utilidades que se le adjudiquen (Hermoso, 2009). Superadas las tradicionales funciones que se le asigno en épocas pasadas -teleguardería, teleadicción, teleconsumo y teledivulgación- hoy debemos tratar de acercarnos a una visión que le otorgue un valor tanto formativo como de entretenimiento al unísono.

El éxito de la omnipresencia de la televisión en nuestra sociedad se inicia desde la misma infancia. De hecho, supone un elemento fundamental de fricción con las nociones tradicionales de esta etapa, a la vez que influye en la conducta y las expectativas de los niños (Leiva y González, 2000; Álvarez y del Río, 2004; Chacón y Sánchez-Ruiz, 2009). Este escenario -ya no nuevo, sino más bien consolidado- requiere una respuesta educativa capaz de nutrir de valores y contenidos el amasijo de información audiovisual que los pequeños reciben indiscriminadamente de la televisión (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Evidentemente los medios de masas ejercen una función informativa muy importante y paralelamente tienen unos efectos multiplicadores, influyendo en el desarrollo infantil (del Río y Román, 2005). Por este motivo la escuela debe mantenerse en contacto con los medios en general y con la televisión en particular. Resultaría alarmante que la escuela le diese la espalda a tal componente de la realidad (Escofet y Rubio, 2007). Actualmente los niños no participan de la cotidianidad de los adultos como en épocas anteriores, donde en su compañía solían obtener los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para su desarrollo personal y su futuro laboral. Una vez identificada la infancia como estadio cultural diferenciado, por primera vez en la historia los niños no precisan de la intervención directa de los adultos para aprender. La televisión especialmente y demás medios audiovisuales facilitan todo una oferta formativa que los propios niños prefieren descubrir y explorar. De esta manera, desde la preocupación científico-pedagógica debemos alentar por aunar esfuerzos entre la escuela y la familia, en tanto instituciones educadoras por excelencia, y la televisión como una influencia infantil consolidada (Aguaded, 2011; Míguez Pérez et al., 2012).

Inicialmente fue entendida como un medio que acercaba la información lejana a los telespectadores; hoy tiene que competir con otros recursos, como es el caso de Internet y la telefonía móvil. Aun así, la televisión se caracterizaba y se caracteriza por acercar la fantasía a la realidad, y es ahí donde tenemos la posibilidad de aprovechar una relación entre la educación y la televisión. En esta combinación coincidimos con Aguaded (2002) al afirmar que ambas inciden en el proceso de socialización de los individuos, y, en consecuencia, deben buscar puntos de encuentro que las acerquen.

1. La televisión en el ámbito educativo

La televisión y la educación, en general, presentan unos rasgos característicos que las hacen complementarias. Mientras que la televisión se centra en el espectáculo y en el entretenimiento, alejándola del carácter formativo que, por otro lado, sí tiene la educación, esta centra su trabajo en una perspectiva histórica, que necesita de una constante actualización para evitar la obsolescencia de los contenidos (Aguaded, 1997).

En consecuencia, su combinación dota a aquella del halo formativo que necesita para ser entendida como un medio productor de aprendizajes, que desde los centros educativos se trata de desarrollar (Franco y Justo, 2010).

Aún más, consideramos que el valor educativo de la televisión radica en que ayuda en el aprendizaje de conceptos, y/o modifica/genera hábitos de conducta, valores y costumbres, ayuda a aprender conceptos... (Marín, 2005; Medrano, 2005; Sevillano y Prelado, 2005; Medrano, Cortés y Palacios, 2007). Para que la televisión pueda ser concebida como un instrumento educativo, debemos ubicarla como un elemento más de la ecología del aula y, además, implica formación y consumo crítico de su uso, tanto por parte de los docentes como de los escolares. El docente debe incluir realmente la televisión en el currículum como un instrumento educativo, solo así será útil al desarrollo curricular y, en consecuencia, el modelo didáctico requiere un punto de vista integrador, caracterizado por ser flexible y abierto (Aguaded, 2005).

Debemos ser conscientes de que la televisión por sí sola no desarrolla todo su potencial formativo (Digón, 2008), pues los mensajes que manda han de ser ubicados en un contexto, de ahí que la figura del docente sea la piedra angular para su utilización.

2. La televisión en el aula de Educación Infantil

La conjugación de la curiosidad por aprender y la emoción que provoca la televisión en edades tempranas, son elementos que bien fusionados harán que la inclusión de la TV en las dinámicas educativas sea una realidad. La combinación de un lenguaje fácil y rápido con imágenes ricas en colores atraen al público infantil y juvenil (Marín, González et al., 2011), un ejemplo de ello son los canales temáticos que han nacido con la televisión digital terrestre, como Clan TV, Disney Channel o Boing, los cuales presentan una programación cargada de series de dibujos animados, caracterizados por estos aspectos. Entendemos que la televisión en general y las series de dibujos animados en particular pueden introducirse como un recurso más de la clase, sumándose a las aportaciones de las TIC a las aulas, como así lo han hecho las pizarras digitales y los ordenadores.

En la etapa de Educación Infantil la televisión se convierte en un gran recurso, dado que para los más pequeños es una ventana al mundo, trasciende el tiempo y el espacio, rompe con las leyes de la física, etc. El estudio realizado por Anderson et al. (2001) así lo refleja, ya que en sus resultados resaltaban que aquellos sujetos que durante la infancia habían visto mucha televisión presentaban las puntuaciones más altas en las materias curriculares. En esta línea, la investigación llevada a cabo por Christakis y Zimmermann (2004) reflejaba resultados similares muy interesantes, pues indicaban que los menores de 11 años dedicaban a ver la televisión una media de 2 horas diarias, mientras que los mayores de esta edad lo repartían entre la videoconsola y la televisión, sin que ello interfiriera en su rendimiento educativo.

Los resultados de estas investigaciones hacen que pensemos que la incorporación de la televisión al aula de Educación Infantil generará una renovación en la metodología del aula, pues así los contenidos más tediosos para los estudiantes se volverán atractivos, y la atención se verá incrementada.

Las diversas editoriales con las que los centros educativos trabajan, ya han incluido en sus materiales de aula los medios de comunicación en general y las TIC en particular. Así por ejemplo, en la editorial Everest (Calvo, Díez y Estébanez, 2008) en el material destinado a tercer curso, segundo trimestre (destinado para alumnos de 5 años),

podemos encontrar una unidad dedicada a la Televisión. En este sentido, debemos seguir ampliando el poso científico que facilite la integración curricular de las TIC, y en este caso concreto proponemos el uso didáctico de la TV.

Los profesores asumen una responsabilidad extra en la integración curricular de la televisión, ya que debe combinar la planificación didáctica con la organización escolar, implementando estrategias que fomenten la mejor interacción entre alumno, escuela y televisión-realidad (Aguaded, 2005). Así hemos procurado proponer un diseño curricular que facilite un desarrollo donde se integren los agrupamientos más adecuados, optimizando los recursos y creando espacios para el trabajo en grupo y la reflexión individual y conjunta, con una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la propia integración curricular de la televisión en sus diferentes aspectos.

Como bien nos indica Aguaded (1997) la explotación didáctica de la televisión puede trabajarse desde diferentes ópticas. En este caso hemos optado por la integración curricular de la televisión introduciendo un capítulo de dibujos animados para un aula de Educación Infantil. Debemos entender que la televisión ofrece todo un abanico de posibilidades formativas, aprovechando el interés y la motivación que despiertan en los niños en edades tempranas. El visionado y análisis de programas de televisión para el desarrollo del currículo requiere de una coherente planificación.

Nuestra propuesta didáctica plantea actividades en diferentes bloques de las áreas curriculares de Educación Infantil para cumplir los objetivos de la etapa, desde una visión reflexiva y práctica.

El uso didáctico que aportamos pivota sobre la concepción educativa de la televisión en calidad de complemento pedagógico, de tal forma que nos sirve como eje transversal del currículum, con un claro componente motivador de la realidad de los niños. Además, desde el punto de vista pedagógico el visionado de los dibujos animados debe contribuir al desarrollo de los objetivos generales de la Educación Infantil, de capacidades a través de procesos como observar, escuchar, descubrir, sentirse motivado, implicarse... y de esquemas conceptuales como situaciones (arriba, abajo, delante, detrás...), colores, formas básicas, tamaños, direccionalidad...

3. Experiencia de trabajo

La propuesta que aquí hacemos la ubicamos en tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y se centra en la serie de dibujos animados «Sandra, detective de cuentos», que actualmente se proyecta en el canal del grupo Televisión Española denominado «Clan TV».

La serie cuenta las aventuras de una pequeña Sandra, que se convierte en una detective por herencia de su abuelo. Su labor consiste en ayudar a diferentes personajes de los cuentos tradicionales a resolver diversos enigmas. Siempre va acompañada en sus aventuras por un elfo llamado Fo de un color verde brillante y vestido con un traje rojo, quien recibe en la «seta oficina» las llamadas y mensajes pidiendo ayuda a la detective. Para transportarse al mundo de fantasía del cuento emplean el llamado «túnel del caos», donde una vez que la protagonista se ha introducido se detiene el tiempo en el mundo real.

El capítulo seleccionado se titula «Frutas del bosque» el cual se basa en el tradicional cuento Caperucita Roja. Fo va a buscar a Sandra, quien está preparando un pastel para celebrar el cumpleaños de su padre, y la encuentra en la cocina, donde le transmite la

llamada de auxilio que la abuelita de Caperucita Roja ha realizado. Mientras hablan, Fo se come el pastel que Sandra había preparado para su padre, momento en que por el pasillo se le escucha llamando a la pequeña, instante en que Sandra y Fo acceden al túnel del caos a través del horno, para llegar al cuento y atender a la llamada.

Una vez que llegan a la casa de la abuelita, esta les cuenta que han desaparecido sus agujas de tejer y que no podrá hacerle a su nieta, Caperucita Roja, su capa. Sandra le realiza una serie de preguntas y va a ver a la nieta, quien la informa de sus movimientos en los días de la desaparición, mientras el elfo es secuestrado por el lobo que pretende comérselo. Fo para entretener al lobo le va indicando la guarnición que debe preparar para que sea más sabroso al comérselo. Mientras Sandra llega a la casa del lobo y observa la escena que se ve interrumpida por la llegada de Caperucita quien rompe su trato con el lobo, pues fue ella quien hizo desaparecer las agujas de tejer con la ayuda del lobo.

Finalmente todo se arregla, le devuelven a la abuela las agujas y Sandra le propone que no le haga más caperuzas a Caperucita Roja, dado que ella no desea llevarlas ya, si no que se las haga al cazador quien está muy necesitado de sus prendas.

Tras este breve resumen del episodio, queremos extraer los puntos fuertes aprovechables para el diseño, desarrollo e innovación del currículum. En un primer momento debemos partir de la legislación vigente para integrar adecuadamente nuestra propuesta didáctica.

Los objetivos generales para la Educación Infantil, presentes en el artículo 3 del Real Decreto 1630 de 2006, que proponemos lograr son los siguientes:

- «a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.*
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.*
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión».*

Centrándonos exclusivamente en el área 1 -Conocimiento de sí mismo y autonomía personal-, pretendemos abordar el currículum desde una visión global e integradora que fomente el interés y el significado para los escolares. De esta forma, presentamos a continuación los elementos curriculares específicos del área analizada para posteriormente introducir su concreción en el desarrollo curricular de Educación Infantil a partir de la integración didáctica de la serie televisiva, Sandra Detective de Cuentos, para implementarla en una semana, con al menos una hora por día.

En el área 1 (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal) proponemos el desarrollo de los objetivos 3, 4 y 5:

- «3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.*
- 4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.*

5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio».

Los contenidos y valores, que podremos trabajar a través del visionado de este capítulo serán:

- Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:
 - ✓ Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen: Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones. Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias. Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
 - ✓ Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana: Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

A partir de tales contenidos proponemos realizar dos baterías de actividades estructuradas del siguiente modo: previas al visionado y posteriores al mismo:

*Actividades Previas: al inicio de la sesión de clase se realizará una pequeña asamblea, con la temática del cuento de Caperucita Roja. Se leerá el cuento y se realizará una batería de preguntas en torno a él, tales como quién era Caperucita Roja, cuál era su misión, qué le pasaba al lobo, qué hacía el cazador, etc.

- ✓ Preguntarles cómo se llevan con sus abuelos y como se porta Caperucita Roja con la suya.
- ✓ Indagar con los niños las ideas principales del cuento (¿Por qué tuvo problemas caperucita? ¿te puedes fiar de las apariencias?...)
- ✓ Identificar en el cuento las diferentes nociones espaciales, que podemos trabajar en un mural u otro material al efecto.
- ✓ Hacer un dibujo de sus abuelos y colorearlos

*Actividades posteriores al visionado:

Área 1:

Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen:

- ✓ Deberán dibujar su cuerpo y el de Fo el elfo, colorearlos y ver las diferencias entre ambos.
- ✓ Se asignará un rol familiar a cada grupo. Un grupo deberá defender a Caperucita por hacer desaparecer las agujas de tejer y otro grupo defenderá a la abuela. Esto servirá como lluvia de ideas para analizar por qué Caperucita Roja le roba las agujas a su abuela y le engaña. Lo harán en voz alta en grupo, respetando el turno de palabra.
- ✓ Como hemos hablado del Túnel de Caos, realizaremos una sesión de psicomotricidad donde los alumnos pasen a través de dicho túnel (elaborado con anterioridad) y simularemos que pasaría, siempre guiados por el docente.

- ✓ Dibujar caras en función del estado de ánimo, que trabajaremos en asamblea donde haremos gestos y mímica mostrando los diferentes sentimientos. En una ficha colocar las caras dibujadas que expresan diferentes sentimientos (alegría, tristeza, enfado...), que muestre cómo se puede sentir la abuela al descubrir el engaño de Caperucita y en otros momentos del episodio.
- ✓ Cada niño pensará en una situación donde su abuela haya hecho algo que no le guste (en el caso de Caperucita demasiadas capas), y explicará de qué manera se lo diría, pensando cómo se sentiría ella.

Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana:

- ✓ Realizaremos una lluvia de ideas relativo a la familia: los miembros de cada una de ellas, edades, profesiones, etc.
- ✓ Con la ayuda y colaboración de la familia en casa, elegirán fotografías de los electrodomésticos que pueden encontrar en las cocinas de sus hogares, ordenándolos de mayor a menor tamaño y luego en clase los pegarán en un mural. Una vez hecho esto marcarán con una estrella roja el electrodoméstico que sirve a Sandra y a Fo para trasladarse al mundo de los cuentos.
- ✓ Colorearán una capa con los adornos que a ellos le gustaría llevar y pegar gomets.
- ✓ En una asamblea veremos qué ropa le gusta ponerse a los niños, si reciben ropa de sus hermanos o primos mayores o si ellos le dejan la ropa a otras personas cuando ya les está pequeña.
- ✓ Recordaremos que la abuela de Caperucita cuenta que las agujas las heredó de su abuela, su abuela de su bisabuela y su bisabuela de su tatarabuela. Explicaremos estos términos y los alumnos deberán buscar información en casa y realizarán en clase un gran árbol genealógico, con fotografías o dibujos. En la medida de lo posible se facilitará la participación de la familia, tanto para la elaboración como para la exposición en clase.

En definitiva, desarrollamos temas de necesario aprendizaje a estas edades como el trabajo colaborativo a través de las distintas actividades (como en las asambleas, la actividad a. del bloque 1, y las actividades b. y d. del bloque 3), donde potenciaremos la cooperación, el compañerismo, la amistad y otros valores interpersonales, para la búsqueda de soluciones a problemas comunes. En este sentido también trabajamos actitudes ligadas a la asertividad, la empatía, la humildad... (especialmente en las actividades b, c, de y e del bloque 1, y la d del bloque 3) para que se sensibilicen de la situación de los demás y sepan ponerse en el lugar del otro. Los tópicos tradicionales serán otro aspecto de presencia constante en las actividades, tratándose con detenimiento los finales felices, las relaciones familiares (actividades b, c, d y e del bloque 1 y prácticamente en todas del bloque 3).

Siguiendo en esta línea profundizamos en las relaciones de parentesco (abuelo-nieto) y facilitaremos la concepción de un árbol genealógico, las conexiones dentro de la familia, los roles familiares, entre diferentes aspectos en las actividades a, b, d y e del bloque 3. Otro tema fundamental que damos la oportunidad de trabajar con los niños hace referencia a los contravalores como el egoísmo, la pereza o el engaño, buscando alternativas más positivas para afrontar las situaciones cotidianas (como en las actividades d y e del bloque 1).

Aprovechamos nuestra propuesta para conocer y manejar las dimensiones espaciales, la coordinación psicomotriz y las nociones temporales básicas (actividades c del bloque 1, y b, c y d del bloque 3).

Y finalmente otro tema importante en estas edades gira en torno a los colores primarios y secundarios, trabajados en las actividades b del bloque 1 y c del bloque 3. Estos dos últimos temas también implican procesos de percepción, memoria visual, análisis (semejanzas y diferencias), reversibilidad de pensamiento... que mejoran el desarrollo integral de nuestros alumnos.

Para la evaluación, a partir del trabajo diario y la oportuna reflexión sobre la práctica, recogeremos los avances de cada alumno en una ficha individual, donde se incluyan los principales aspectos planteados en los objetivos: conocer las partes cuerpo humano y demostrar capacidad para hacer las actividades de forma autónoma. En virtud de la participación y las respuestas dadas a las situaciones que requieren habilidades comunicativas, reconocemos el nivel de empatía y asertividad mostrada por cada uno.

4. Reflexiones finales

Con este artículo pretendemos animar a los docentes de cualquier nivel educativo, pero especialmente de Educación Infantil, para que identifiquen los diferentes recursos tecnológicos de su entorno y los aprovechen en su quehacer didáctico. El impacto televisivo en los escolares queda patente en diferentes estudios e investigaciones. Por ejemplo, en 2012 el Consejo Nacional de Televisión de Chile publicó un documento titulado «Zoom a los hogares con menores de edad» fruto de la VII Encuesta sobre Televisión realizado entre la población chilena en 2011, donde recogía la fuerte influencia de la televisión como fuente de entretenimiento, información, compañía y educación de las familias chilenas con hijos menores de 18 años. Estos datos junto a los aportados por Hager (2006) que señalaba que los norteamericanos veían una media de 30 horas semanales la televisión, hacen necesario continuar pensando en que la televisión sigue jugando un papel importante en nuestras vidas.

No debemos darle la espalda a la realidad de nuestros escolares. Si la televisión está tan presente en sus vidas, como educadores debemos integrarlas en la cotidianidad escolar. La escuela debe armonizar las necesidades sociales de hoy desde la implementación de programaciones didácticas capaces de formar hacia un consumo racional de los mensajes televisivos, en el marco de la educación integral de los ciudadanos en un contexto cada vez más tecnológico, cargado de experiencias con los medios de comunicación, siendo el principal la televisión en la etapa infantil (Aguaded, 1999).

La escuela es una institución donde se pretende impulsar el desarrollo individual y la integración sociolaboral. Y esta doble misión requiere de la integración de la realidad sociocultural, transmita por la televisión entre otros medios, que no sólo difunden cultura, también la moldean. El uso de la televisión en la escuela es una iniciativa que podía verse facilitada por el desarrollo de la televisión universitaria, como plataforma compartida inter e intrauniversitaria de experiencias y contenidos que mejorarían la formación de los futuros educadores y otros profesionales relacionados con la educación (Aguaded, 2012). En cualquier caso la integración curricular de la televisión en la escuela implica una serie de cambios pedagógicos (Almenzar, 2004):

- El docente amplía su función formativa e informativa, aportando un mayor grado de significatividad a la tarea docente.

- Los alumnos tienen un papel más activo y participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los recursos didácticos aumentan y mejoran en diversidad.
- El currículum en general se concreta y puede adaptarse a las características del alumnado.
- Introducir cambios estructurales y organizativos.

Evidentemente la planificación y estudio de la presencia de la televisión en el aula resulta imprescindible, para que su aplicación y utilidad sea beneficiosa para la Educación Infantil.

Aprovechar e integrar la televisión en nuestras aulas supone una pieza clave para articular la combinación entre el mundo mediático y la institución escolar. La televisión facilita la conexión entre la escuela y el resto de esferas sociales (Aguaded, 2005).

La institución escolar tiene los recursos necesarios para proporcionar diferentes opciones de aprendizaje que incluya en la forma y en el fondo la televisión en el diseño y desarrollo del currículum. Podemos encontrar reticencias ante la incorporación de la televisión al negar su valor cultural o entenderse un instrumento contracultural, pero debemos aprovechar sus virtudes y sobre todo considerar su posición privilegiada en el seno de la sociedad y de cada hogar. Los educadores debemos de ser conscientes ante la variedad de vivencias y experiencias que propone la televisión (Almenzar, 2004; Marcos, 2010).

El consumo de televisión es responsabilidad directa de la familia, si bien la institución escolar tiene un importante papel como agente socializador y educativo. En definitiva, y para concluir, como dicen García y Torres (2009) la televisión educa, solo hay que saber emplearla para que tenga una influencia positiva en los telespectadores.

Referencias

- Aguaded, J.I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8, 97-109.
- Aguaded, J.I. (1999). Prácticas de utilización didáctica de la televisión en las aulas. Aula de encuentro: *Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 3, 13-33.
- Aguaded, J.I. (2002). *Aulas en la pantalla. Presente y futuro de la televisión educativa*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Aguaded, J.I. (2005). Enseñar a ver la televisión: un aspecto necesario y posible. *Comunicar*, 25, 51-55.
- Aguaded, J.I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar*, 36, 7-8.
- Aguaded, J.I. (2012). Nuevas ondas para la televisión universitaria: la Web TV. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 1(1), 4-6.
- Almenzar, M.L. (2004). Los recursos didácticos en Educación Infantil, un enfoque en función de las nuevas tecnologías en las redes de aprendizaje. En M.L. Almenzar, *Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp.251-260). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Anderson, R.A., Huston, A.C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: the recontext study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), 1-147.

- Calvo, C., Díez, A.M y Estébanez, A. (2008). *Cuento aventura. Apaga la tele y enciende el libro. Los medios de comunicación*. León: Everest.
- Chacón, P. y Sánchez-Ruiz, J. (2009). La estructura familiar de los Simpsons© a través del dibujo infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1129-1154.
- Christakis, D. y Zimmermann, F.J. (2004). Television, video and computer game usage in children under 11 years of age. *The Journal of Pediatrics*, 145(5), 652-656.
- Consejo Nacional de Televisión (2012). *Zoom a los hogares con menores de edad*. Recuperado de <http://www.comunicainfancia.cl/>
- del Río, M. y Román, M. (2005). *Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión-RTVE.
- del Río, P., Álvarez, A. y Del Río, M. (2004). Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Digón, P. (2008). Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar. *Comunicar*, 31, 65-76. DOI: 10.3916/c31-2008-01-008.
- Escofet, A. y Rubio, M.J. (2007). La Brecha Digital: Género y Juegos de Ordenador. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 63-77.
- Franco Justo, C. y Justo Martínez, E. (2010). "Barrio Sésamo" y creatividad infantilefectos de un programa psicoeducativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(4), 81-94.
- García, R. y Torres, C. (2009) El vínculo infancia-televisión en la sociedad actual. Análisis de la programación televisiva infantil española. *Enseñanza & Teaching*, 27(2), 103-122.
- Hager, R.L. (2006). Television newing and physical activity in children. *Journal of Adolescent Health*, 39, 656-661.
- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Leiva, E. y González, J. (2000). Análisis de *El Rey León*. La disneylandización social. *Comunicar*, 14, 147-152.
- Marcos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(2), 303-321.
- Marín, V. (2005). Las series animadas de televisión y su valor educativo. *Comunicar*, 25, 12-36.
- Marín, V. y González, I. (2011). La televisión ¿medio para el desarrollo de la Educación Infantil? *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 345-360.
- Míguez Pérez, R., Santos Gago, J.M., Alonso Rorís, V.M. y Anido Rifón, L. (2012). Una Herramienta de Soporte a la Educación Infantil a través de la Televisión. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 78-85.
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-290.
- Medrano, C., Cortés, P.A. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328.
- Ministerio de Educación (2006). *Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. BOE, 4 de enero.
- Sevillano, M.L. y Perlado, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6-8 años. *Comunicar*, 25, 1-24.
- Steinberg, R. y Kincheloe, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.

Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)

Reflection and analysis on the Initial Professional Qualification Programs as a measure of social inclusion and education in Andalusia (Spain)

José Antonio Marín Marín *
Marina García Carmona **
José María Sola Reche ***

El presente trabajo, realiza una revisión y análisis de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Andalucía, encuadrándolos como medida efectiva para la inclusión educativa, social y laboral del alumnado que finaliza la educación obligatoria sin titular. Para este cometido, se revisan los principales planteamientos e indicadores sobre el fracaso escolar, la exclusión educativa y el abandono escolar temprano que acontece en el Sistema Educativo en nuestros días. Se realiza un recorrido de la trayectoria de los PCPI en Andalucía desde su implantación en el curso 2008-2009 hasta el presente, que da una visión del panorama actual de los mismos mediante datos estadísticos y su representación gráfica, poniendo de manifiesto sus beneficios y posibilidades. El artículo concluye con la aportación de diversas ideas y reflexiones que permiten tomar conciencia de la importancia de estos Programas para la reinserción educativa y la capacitación laboral del alumnado al que van dirigidos.

Descriptor: Fracaso escolar, Formación profesional, Enseñanza secundaria, Abandono de estudios, Programa de estudios, Transición a la vida profesional.

This paper is a review and analysis of the Initial Professional Qualification Programs (PCPI) in Andalusia, understanding them as an effective measure for educational, social and employment inclusion of those students who complete compulsory education without a certification. For this purpose, we review the main approaches and indicators of school failure, exclusion from education and early school leaving that are happening in the educational system nowadays. We analyze the course of these programs since its implementation in 2008-2009 until nowadays, which gives us an overview of the current landscape of them through statistical data and its graphical representation, showing its benefits and possibilities. The article concludes with the contribution of different ideas and thoughts that allow us to be aware of the importance of these programs for the educational reintegration and job training of students who are targeted.

Keywords: School failure, Vocational training, Secondary education, Dropout, curriculum, Transition from work to school.

*Contacto: jmarin@ugr.es
**Contacto: marinagc@ugr.es
***Contacto: jsola@ua.es

Recibido: 2 de junio 2013
1ª Evaluación: 19 de julio 2013
2ª Evaluación: 31 de agosto 2013
Aceptado: 26 de septiembre 2013

Introducción

Actualmente la transición de la escuela al trabajo constituye uno de los principales problemas que afecta a las vidas de nuestros jóvenes. Esta situación nos lleva a reflexionar si realmente la escuela y el mundo laboral mantienen conexiones como debiera de ser para dar respuesta a las exigencias actuales del mercado laboral. Una de las herramientas que el sistema educativo español pone a disposición de la sociedad para intentar lograr ese acercamiento entre ambos mundos, el laboral y el formativo, son los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Transcurridos únicamente cuatro años desde su puesta en marcha en la Comunidad Autónoma Andaluza creemos que es tiempo suficiente para echar la vista atrás y analizar el origen, la evolución y el futuro de estos programas. De acuerdo con los datos de EUROSTAT de julio de 2013, España es el segundo país de la Eurozona con la tasa de desempleo juvenil más elevada, el 56,1%, un total de 883.000 jóvenes españoles desempleados, la cuarta parte del total de la Eurozona. Estas cifras tan alarmantes nos hace plantearnos, entre otras cosas, la eficacia de los programas mencionados, pues en nuestra opinión, cualquier medida que pretenda combatir el desempleo debe pasar necesariamente por elevar los niveles educativos y de cualificación actuando de forma prioritaria sobre la población a edad temprana, ya que el futuro de cualquier sociedad actual reside en sus jóvenes.

La adquisición de competencias en la escuela por parte del alumnado se constituye como elemento esencial para su desenvolvimiento en la sociedad. Ocurre lo mismo en la etapa de Formación Profesional donde algunos de los logros más importantes de esta etapa son la flexibilización y modularización del currículo; el rescate del aprendizaje basado en la práctica y en la experiencia frente al monopolio del aprendizaje academicista; el reconocimiento de los aprendizajes informales y el cuestionamiento de la omnipotencia del sistema de formación; así como el reconocimiento de una variedad que cuestiona la uniformidad del sistema, al admitir que distintas ocupaciones y sectores requieren también distintas tradiciones formativas (Marhuenda, 2012:12).

El divorcio entre el modelo escolar establecido en nuestro sistema educativo y la exigencia sociolaboral de la sociedad contemporánea, proyectan una bifurcación que conlleva a generar en el mundo juvenil un escenario de desorientación. De forma ilustrativa, Gil Rodríguez (2006), resume en 10 puntos lo que él define como las contradicciones más importantes entre el sistema educativo y el mercado laboral:

1. *“Objetivos. Entre los objetivos de la educación (formar ciudadanos) y los de las empresas (educación como capital humano, beneficios).*
2. *Necesidades. Las demandas de la empresa (flexibilidad...) y las respuestas que ofrece el sistema educativo (rigidez contenidos, métodos, horarios...)*
3. *Actualización técnica y recursos destinados: ¿En el trabajo se manifiesta la actualización y en la escuela los recursos?*
4. *Curriculum. Entre los contenidos educativos y las necesidades empresariales.*
5. *Tiempo: El proceso madurativo y la inmediatez empresarial.*
6. *Métodos: crecimiento personal para la escuela y eficacia empresarial.*
7. *Evaluación: Los resultados en la educación se miden a medio y largo plazo y los empresariales a corto y medio plazo.*
8. *Gestión: Voluntarismo y profesionalidad.*

9. *Confusión entre la parte y el todo: no distinguir entre etapas formativas y niveles de cualificación laboral a la hora de formular las demandas y las respuestas.*

10. *Entre los valores permanentes y la necesidad de cambios permanente: la educación como conservación de cultura /las transformaciones tecnológicas en continuo proceso de cambio”(p. 8).*

La mayoría de nuestros jóvenes termina la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pero otro porcentaje muy significativo, por diversas razones, encuentran grandes dificultades. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1992) ya definía la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.

Por este motivo se diseñan, a comienzos de la década de los noventa, los Programas de Garantía Social como medida paliativa de las elevadas tasas de abandono escolar y la falta de cualificación para el desempeño de una profesión. Dieciséis años más tarde, serán reemplazados por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que se implantan con el objetivo de que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, 2006).

Este nivel uno de Cualificación Profesional que obtienen los alumnos se concreta en la adquisición de competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados. En la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación profesional, se recoge el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo español, en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Estas Cualificaciones Profesionales se ordenan por familias profesionales y por niveles de cualificación de acuerdo a la normativa europea establecida al respecto. Estos niveles de cualificación profesional son correlativos del uno al cinco, de menor a mayor, y se refieren a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad desarrollada.

Desde estas consideraciones, el presente artículo analiza la evolución de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía como medida de inclusión social y educativa. En primer lugar se abordarán la relación existente entre el fracaso escolar y la exclusión educativa y su incidencia en el abandono escolar temprano. A continuación abordaremos el concepto de PCPI y su evolución y, finalmente, presentaremos los datos relacionados con la realidad educativa andaluza y su implantación.

1. El Fracaso Escolar y la Exclusión Educativa

El fracaso escolar es un tema que inunda los debates sobre educación en nuestros días. A pesar de los numerosos intentos por combatirlo, es una realidad de nuestros centros educativos. Este fenómeno no es debido solo a una causa, sino que en él influyen numerosos factores. “Los diversos estudios que intentan explicar el fracaso escolar lo hacen partiendo de las variables que aluden a los tres estamentos que intervienen en la educación: padres, profesores y alumnos” (Lozano, 2003: 45).

Marchesi (2000:41) definió *fracaso escolar* como:

“aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han obtenido una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. Podemos decir que no han obtenido las competencias y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad”.

Por otro lado, si atendemos al término de fracaso escolar en el campo de la estadística, podríamos entenderlo como el número de alumnos que no ha alcanzado los objetivos mínimos correspondientes al curso en que está escolarizado y por lo tanto no lo supera. De este modo el alumno quedaría fuera del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y alejado de éstos.

En la versión más restrictiva, fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Esta visión deja fuera a algunos alumnos como por ejemplo aquellos que abandonan la etapa sin haber intentado terminarla.

Esta situación provoca que numerosos alumnos estén o padezcan el riesgo de ser excluidos desde la educación secundaria. Surge así una paradoja al pensar que la educación ha sido una herramienta precisamente para eliminar las mayores barreras posibles entre las personas y en este caso se produce una exclusión por la misma. En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009).

En este sentido, Nieto Cano (2004) establece que bajo el término genérico de “alumnos en riesgo de exclusión”, se consideraran aquellos que:

- Manifiestan dificultades propiamente cognitivas y en rendimiento académico.
- Tienen a calificarse como alumnos social y escolarmente inadaptados, con problemas de relación y de comportamiento.
- Pertenecen y comparten una determinada cultura de iguales, combinada de formas peculiares con la cultura familiar, en la que la escuela y el estudio están muy devaluados.
- Han ido pasando de curso por “los pelos”, quizás, entre otras razones, porque no son conflictivos respecto al orden establecido y valorado por la escuela, así como aquellos otros que, según el argot, han pasado de curso o de ciclo “por imperativo legal”.
- Se esfuerzan, y que trabajan, pero que “su inteligencia no les da para más”.
- Aunque se reconoce que serían capaces e inteligentes, si quisieran, se han “desenganchado” de la escuela, han tenido una historia escolar marcada por relaciones problemáticas con algunos de sus profesores o compañeros, cristalizando todo ello con el tiempo en un conjunto de disposiciones, intereses y

horizontes vitales entre los que lo escolar y lo académico ocupa, quizás, un lugar más que secundario.

Debemos tener en cuenta estas consideraciones para evitar las situaciones de exclusión en los centros educativos. Los alumnos que están en esta situación están a tiempo de cambiar si se les ofrece los recursos necesarios. La oferta de PCPI existente es un elemento facilitador de esta reinserción en la sociedad y mundo académico. Además, el ámbito formativo requiere hoy día, en la configuración de la sociedad del conocimiento, una importancia relevante que lo relaciona con los procesos de exclusión social (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009). El alumno que queda excluido en términos educativos en numerosas ocasiones también lo es socialmente.

El informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012, defiende que la enseñanza secundaria debería fundamentarse en las competencias básicas y brindar igualdad de oportunidades a todos los jóvenes para que éstos puedan adquirir competencias transferibles, así como competencias técnicas y profesionales, que les permitan encontrar un buen trabajo o proseguir sus estudios (UNESCO, 2012).

El citado informe alude a la necesidad de un plan de estudios común en el primer ciclo de la enseñanza secundaria ya que éste ayudará a ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades para adquirir sus competencias básicas. Añade que durante el segundo ciclo de la enseñanza secundaria los jóvenes necesitan adquirir competencias transferibles para facilitar la transición escuela al mundo laboral, y competencias técnicas y profesionales para determinados oficios o sectores laborales.

2. Abandono Escolar Temprano (EUROSTAT 18-27 años)

El fracaso escolar y la exclusión educativa traerán consigo un abandono escolar temprano del alumno. Cuando hablamos de este concepto podemos encontrar significados diferentes. La Unión Europea considera abandono escolar temprano a la tasa de individuos de entre 18 y 24 años con sólo secundaria obligatoria y que no están matriculados en niveles superiores. En el caso español se referiría a los alumnos de mencionadas edades que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, ordinaria y reglada (bachillerato y ciclos formativos de grado medio). De acuerdo a esta definición, el porcentaje de abandono escolar temprano en el año 2010 fue del 28,4 % en España situándonos a la cabeza del resto de países europeos (27) con tan solo Malta con 36,9% y Portugal con 28,7 % con mayores porcentajes (MECD, 2012). En Andalucía, en donde se lleva a cabo este estudio, en el 2010 se encontraba en un 34,8% bajando 7 puntos en el 2011 quedando en el 27,3% (MECD, 2011).

Es destacable en esta línea el estudio realizado por Fernández, Mena y Riviere (2010) donde avanzan en la comprensión del fracaso escolar y los conceptos relacionados con él como es el caso del abandono incidiendo en los procesos que lo provocan y en la comprensión de las dimensiones explicativas del mismo. Los autores aluden a que cualquier percepción más o menos restrictiva del fracaso escolar sitúa a otro importante número de alumnos bajo el epígrafe del abandono.

Otro concepto que representa a estos estudiantes es el “abandono escolar prematuro” (AEP). Según García Gracia (2013) existen tres posibles aproximaciones a este fenómeno:

a) Aproximación normativa: definida por la legislación que establece cada sistema educativo sobre la edad de escolarización obligatoria.

b) Aproximación estadística: basada en el cálculo de la ratio de escolarización según grupos de edad y situación respecto del sistema educativo.

c) Aproximación sociológica: implica dimensionar e interpretar la problemática del abandono como fenómeno social, esto es como un proceso construido socialmente por la confluencia de factores sociales, biográficos e institucionales en interacción” (p.21)

Este abandono prematuro no solo es perjudicial para el alumnado, sino para la sociedad en general, ya que según el informe de la OCDE (2012:37) sobre la equidad y calidad de la educación, los costes económicos y sociales del fracaso escolar y el abandono temprano son elevados, mientras que la finalización con éxito de la educación secundaria da a los individuos mejores empleos y perspectivas de vida más saludables y con mayor remuneración que resultan en mejores contribuciones a la inversión pública a través de impuestos más elevados.

Ante este panorama, se precisa, contra el abandono, un impulso decidido y definitivo de la Formación Profesional en España (Bolívar y López, 2009:69). Los PCPI se conciben como una medida más para combatir el abandono.

3. Los PCPI como medida de inclusión educativa, social y laboral

3.1. De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aparecen en escena una serie de programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que les permitieran incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas. A estos programas se les llamó Programas de Garantía Social (PGS). Desde su implantación en Andalucía, de manera experimental durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995 y su desarrollo normativo en 1995 (Orden de 14 de julio de 1995) y su modificación posterior en 2002 (Orden de 1 de abril de 2002), dichos Programas han tenido como objetivos principales:

- Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.
- Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural.

Quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas; aunque dirigidos a esta misma población, pretendían que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), así como, que tuviesen la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliasen sus competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2).

En la nueva concepción de estos programas incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional. Las deficiencias detectadas en los PGS se intentaron suplir desde la propia denominación de los mismos que pasaron a llamarse Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Algunas de estas carencias eran bastante significativas (Merino, García y Casal, 2006), como es el hecho de que la Orden ministerial 1257/1993, de 12 de enero, no incluía los PGS en ninguno de los niveles, ciclos y grados en los que se estructura el sistema educativo. Esta situación suponía que hubiera disparidades importantes a la hora de poner en práctica los PGS pues cada Comunidad Autónoma tenía libertad en cuanto a la aplicación de los mismos dando lugar a un crisol de acciones formativas heterogéneo y complejo. Por otro lado, si el objetivo de los PGS era motivar e incentivar para conseguir el reingreso al sistema educativo, se daba una situación cuanto menos un tanto absurda, pues los alumnos que finalizaban el programa no obtenían ningún tipo de acreditación y se veían obligados con posterioridad a matricularse en las Escuelas de Personas Adultas para mayores de 18 años si querían acceder al título de Graduado en ESO. También, es destacable la ampliación que los nuevos PCPI hacen de la edad en la que los alumnos pueden acceder a estos programas: 15 años. Si bien es cierto que es una norma para casos excepcionales que requiere el informe favorable del equipo de orientadores, docentes, director del centro y la aprobación de los padres y el alumno implicado, no deja de ser una medida positiva, pues supone, al contrario que con los PGS en los que la edad se eleva a los 16 años, comenzar a trabajar un año antes con estos alumnos permitiendo a los docentes ser proactivos a la hora de detectar y atajar futuras deserciones escolares. Por último, la ampliación a dos años de la duración de los PCPI actuales (un año en el caso de los PGS) y la profesionalización de los docentes que intervienen en este tipo de programas son acciones que mejoran los objetivos de inclusión educativa de los PGS.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial aparecen con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral. Tienen una visión más profesionalizadora y aspiran a dotar al alumnado de las competencias básicas que le abrirán, de una forma más real y efectiva, las puertas hacia nuevos estudios como los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio.

Pero no todo lo que ofrecen los PCPI es positivo con respecto a los PGS, ya que, en palabras de Marhuenda (2012), los PCPI:

“no pueden cumplir la función que han tenido los PGS, ni podrán atender a toda la población que acudía a aquéllos. Según el autor su regreso a los Institutos de Educación Secundaria y la prescripción curricular que les acompaña, justificables sin duda en aras a conseguir el acceso al Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, afecta también a las posibilidades de atención a la diversidad: el aumento de asignaturas y profesores, el aumento del academicismo así como la dificultad para planificar el currículo de forma integrada son pérdidas de los PCPI respecto a los PGS” (p. 34)

En el siguiente epígrafe desarrollaremos más en profundidad las características de estos últimos programas.

3.2. Análisis de los PCPI: estructura y funcionamiento

En el contexto andaluz, la normativa que legisla y desarrolla los Programas de Cualificación Profesional Inicial está concretada en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía donde se establecen como una medida de atención a

la diversidad (art. 19.2.f) y art. 22.5.); y en la Orden de 24 de junio de 2008, más concretamente, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial.

En la Orden que desarrolla los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se determina que los fines que persiguen estos programas son (art. 3): Contribuir al desarrollo personal del alumnado; Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas; Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas; Favorecer el aprendizaje autónomo; Permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado; Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo.

De acuerdo con estos principios, los Programas de Cualificación Profesional Inicial se estructuran en torno a tres módulos que comprenden:

- Módulos específicos: referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales de acuerdo al perfil profesional cursado. Dentro de éste, además, se incluye un módulo de formación en centros de trabajo con una duración mínima de 100 horas.
- Módulos formativos: de carácter general que posibilitan el desarrollo de las competencias básicas y favorecen la transición desde el sistema educativo al mundo laboral. Los módulos que lo componen son: módulo de proyecto emprendedor, módulo de participación y ciudadanía y módulo de libre configuración.
- Módulos carácter voluntario para los alumnos, que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En la figura 1 recogemos la organización de los PCPI.

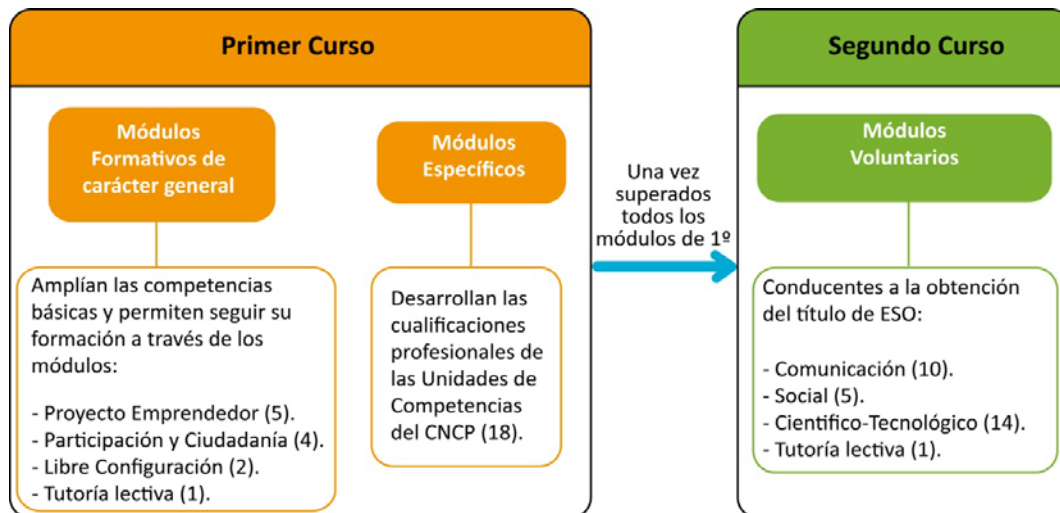


Figura 1. Estructura organizativa de los PCPI en Andalucía
Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 24 de junio de 2008.

Los dos primeros módulos se cursan durante el primer año, siendo obligatorios, y su superación conlleva obtención de la certificación de la acreditación de las competencias profesionales adquiridas relacionadas con el perfil profesional cursado. La duración mínima del curso académico es de 900 horas, y por lo tanto, de 1800 horas del programa

completo. En el gráfico anterior, los números que aparecen entre paréntesis corresponden a la distribución semanal de las horas lectivas.

La normativa vigente permite que, además de cursarse en los centros educativos de secundaria, el primer curso de los PCPI pueda ser impartido por corporaciones locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales o sindicales siempre con adscripción a un centro docente público para la emisión, custodia y archivo de los documentos de evaluación y certificaciones correspondientes.

Esta estructura organizativa es común a todos los perfiles profesionales aprobados desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En la actualidad son 19 familias profesionales (Administración y Gestión; Agraria; Artes Gráficas; Comercio y Marketing; Edificación y Obra Civil; Electricidad y Electrónica; Fabricación Mecánica; Hostelería y Turismo; Imagen Personal; Industrias Alimentarias; Informática y Comunicaciones; Instalación y Mantenimiento; Madera, Mueble y Corcho; Marítimo Pesquera; Química; Servicios Socioculturales y a la Comunidad; Textil, Confección y Piel; Transporte y Mantenimiento de vehículos; Vidrio y Cerámica).

Otro de los aspectos importantes de los PCPI es el perfil estudiantil al que van dirigidos. A este respecto, la normativa establece tres supuestos para su incorporación al mismo:

- Menores de 21 años que cumplan al menos 16 en el año natural de comienzo del programa y que no hayan obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Menores de 22 años que cumplan al menos 16 en el año natural del comienzo del programa y que estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales y que no hayan obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Alumnado de 15 años de edad cumplidos en el año natural de comienzo del curso previo acuerdo del alumno y sus padres, habiendo cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, repetido ya en una ocasión en esta etapa y no estén en condiciones de promocionar al tercer curso.

Otra de las características de estos programas es la ratio alumnado-grupo. Desde la Administración Educativa se autoriza a un máximo de 20 alumnos y alumnas por grupo. En el caso de que en un programa se encuentre matriculado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (máximo tres por programa), el número se verá reducido a 12. De esta manera, el principio de individualización y atención al alumnado adquiere un mayor sentido y en consecuencia, los propios alumnos verán sus demandas formativas satisfechas. Otra de las posibilidades que ofrecen estos programas es la de dirigirlos específicamente a alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial. Para estos casos específicos se tendrá en cuenta al alumnado al que va dirigido, variando de esta manera, el número máximo por grupo atendiendo a su índice de discapacidad (art. 17 apartado 3 de la Orden de 24 de junio de 2008).

Una de las novedades que introduce la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible es en la Disposición final vigésima cuarta en la que, con respecto a los PCPI establece que, el alumnado que supere los módulos obligatorios, podrá acceder a un Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Medio sin necesidad del título de Graduado en ESO. Esta modificación tiene como finalidad promover la continuidad

formativa y el estímulo para el ingreso a estudios superiores con un mayor grado de cualificación profesional.

4. Estudio evolutivo de los PCPI en el contexto andaluz

Pasados cuatro cursos académicos desde la implantación de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía, estimamos interesante realizar un estudio descriptivo de la evolución de los mismos atendiendo a aspectos tales como la penetración de los mismos en las diferentes provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, el grado de implicación de las entidades locales, asociaciones, ONGs, etc. en actuaciones específicas, la matriculación en los mismos según el sexo, comparativa entre éstos y los PGS y, por último, la mortandad existente entre el alumnado que comienza el primer curso de los PCPI y aquellos que lo continúan cursando el segundo año (no obligatorio).

Para la realización de las diferentes tablas estadísticas y posteriores análisis, se han recogido datos de los dosieres estadísticos que desde las Administraciones Educativas elaboran cada año dentro de sus competencias (MEC, 2013; CEJA, 2013). A partir de los datos recopilados de dichas fuentes, presentamos una serie de gráficos ilustrativos con una alta significatividad sobre diferentes aspectos evolutivos de los PGS y PCPI en Andalucía.

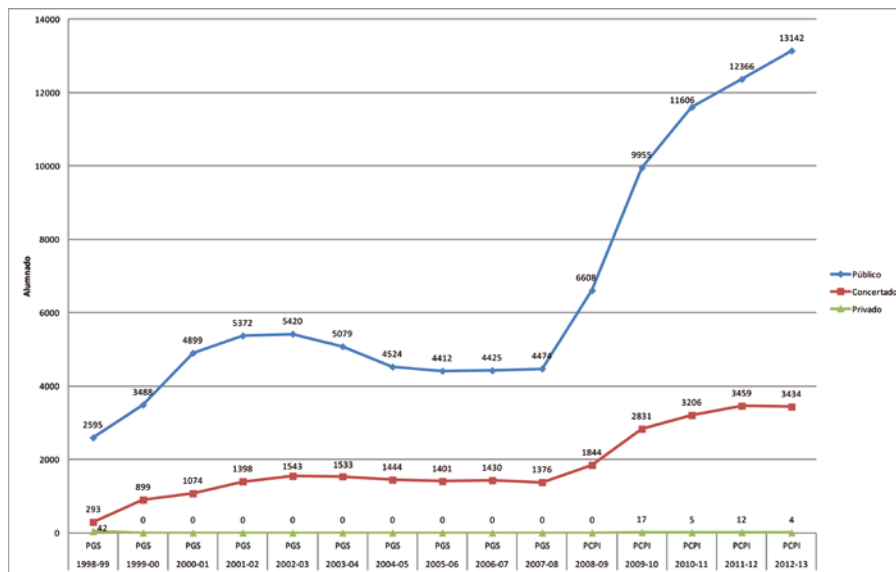


Figura 2. Evolución del alumnado matriculado en los PGS y PCPI entre 1998-2013 en Andalucía según tipo de centro
Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se refleja la evolución de los alumnos y alumnas matriculados en los PGS y luego PCPI a lo largo de los últimos 15 años. Como se puede apreciar la progresión ha sido claramente ascendente menos en un intervalo de cuatro años (2003-04 a 2006-07) donde hay una leve depresión. Es justamente en el año que se implantan los PCPI cuando el aumento de las matrículas se dispara duplicando con creces los valores de los años más prósperos de los PGS. En el ámbito público la oferta ha sido aún mayor en valores relativos que en el caso de la oferta concertada (figura 3).

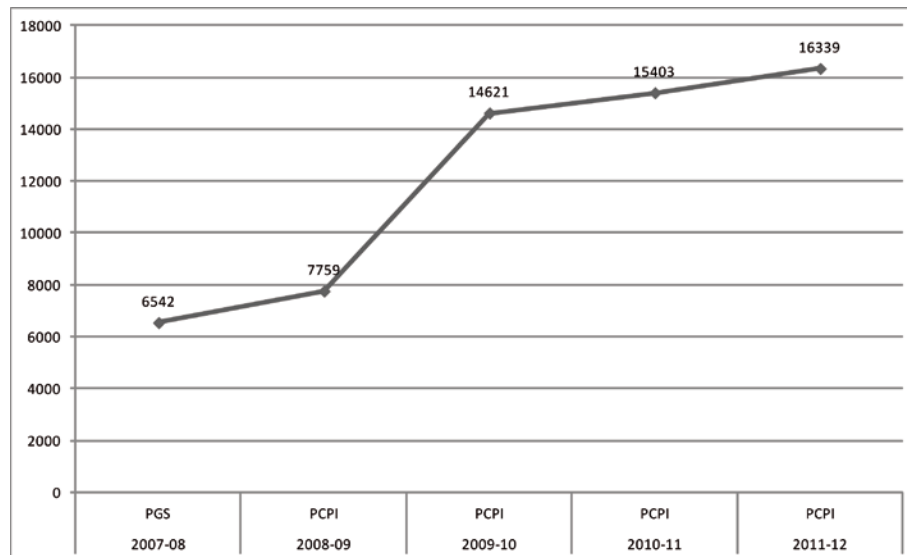


Figura 3. Evolución del alumnado matriculado en los últimos cinco cursos académicos en los PGS y PCPI
Fuente: Elaboración propia

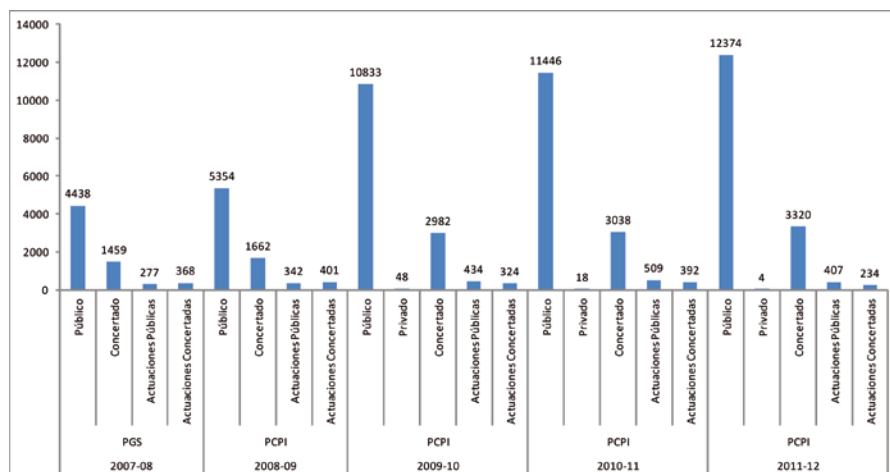


Figura 4. Alumnado matriculado en los PGS y PCPI según el tipo de centro y entidad
Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se representa el número de matrículas efectuadas en estos últimos cinco años atendiendo al tipo de centro y actuación, ya sea pública, privada o concertada. Un rápido visionado del mismo deja ver cómo, los alumnos matriculados en el curso académico 2007-08 han evolucionado hasta casi triplicarse su valor en los centros públicos en el curso 2011-12. En el caso de los centros concertados, esta proporción disminuye hasta situarse en un poco más del doble que en el último curso en el que se impartió los PGS.

Otro hecho reseñable es la evolución del alumnado matriculado en las actuaciones públicas (figura 5). En éstas, se ve un aumento en oposición con las actuaciones concertadas en las que retrocede hasta situarse con una diferencia de más de 130 alumnos.

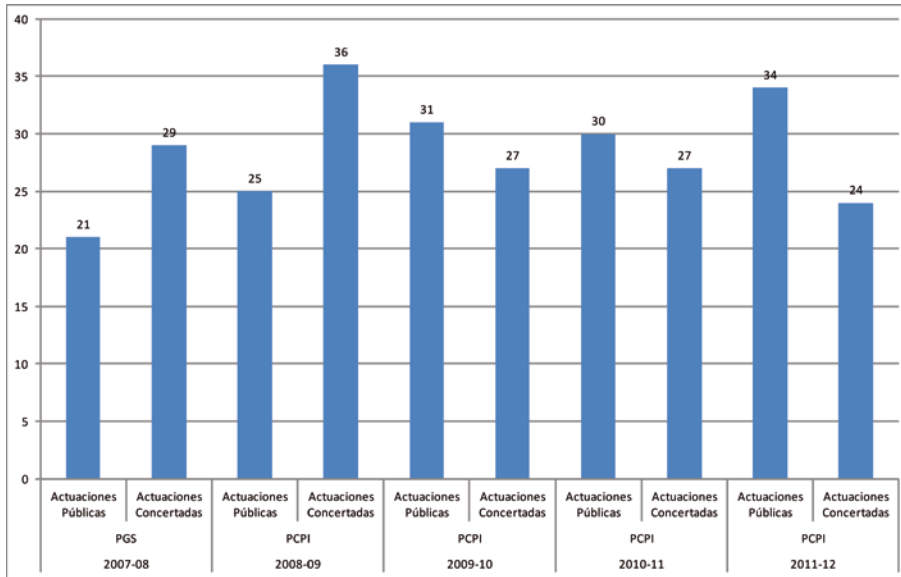


Figura 5. Número de actuaciones llevadas a cabo entre el año 2007 y 2012
Fuente: Elaboración propia

Los valores que ofrece la figura 6 son muy significativos por las interpretaciones que se puede hacer de los mismos. Durante los dos primeros años que aparecen reflejados, las actuaciones concertadas eran mayoritarias a las actuaciones públicas. Es a partir del segundo curso desde la implantación de los PCPI cuando las administraciones públicas asumen este desafío y son ellas las que toman el relevo de las iniciativas formativas.

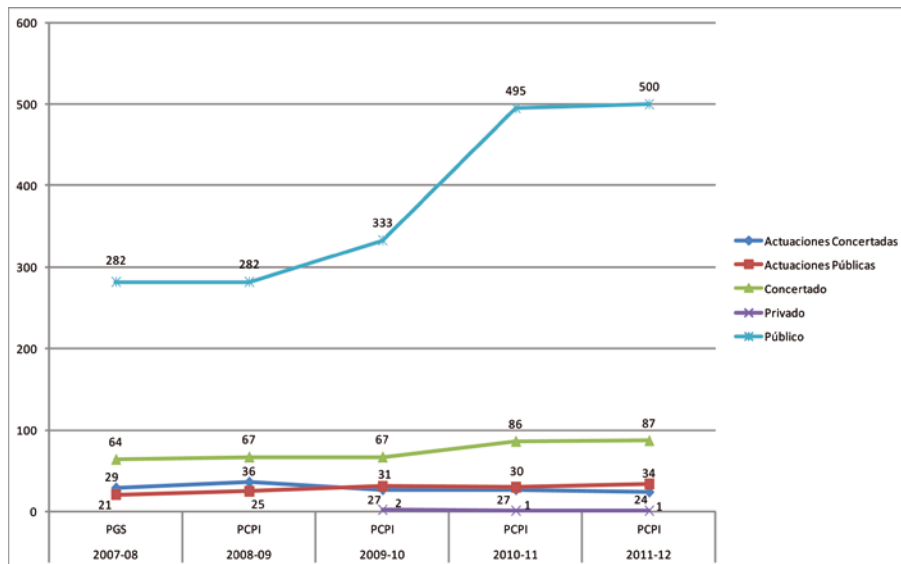


Figura 6. Evolución comparativa del número de centros y actuaciones llevadas desde el curso 2007/2008 hasta el 2011/2012
Fuente: Elaboración propia

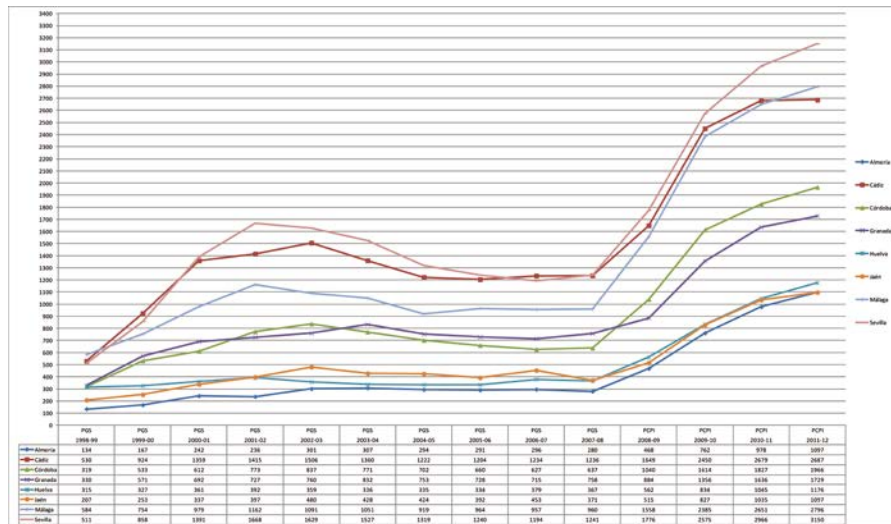


Figura 7. Evolución comparativa del alumnado matriculado en PGS y PCPI desde 1998 a 2012 por provincias en Andalucía
Fuente: Elaboración propia

Aunque los comienzos en la implantación de los PGS fueron moderados en todas las provincias, en pocos años, la diferencia era palpable (figura 7). Esta tendencia ha seguido en los cursos posteriores hasta llegar al último curso con en el que se ofrecen estadísticas. Entre las provincias que más matrículas de PCPI registran destacan Sevilla, Cádiz y Málaga y, por el contrario, las provincias que presentan menos alumnado matriculado son Almería, Jaén y Huelva (figura 8).

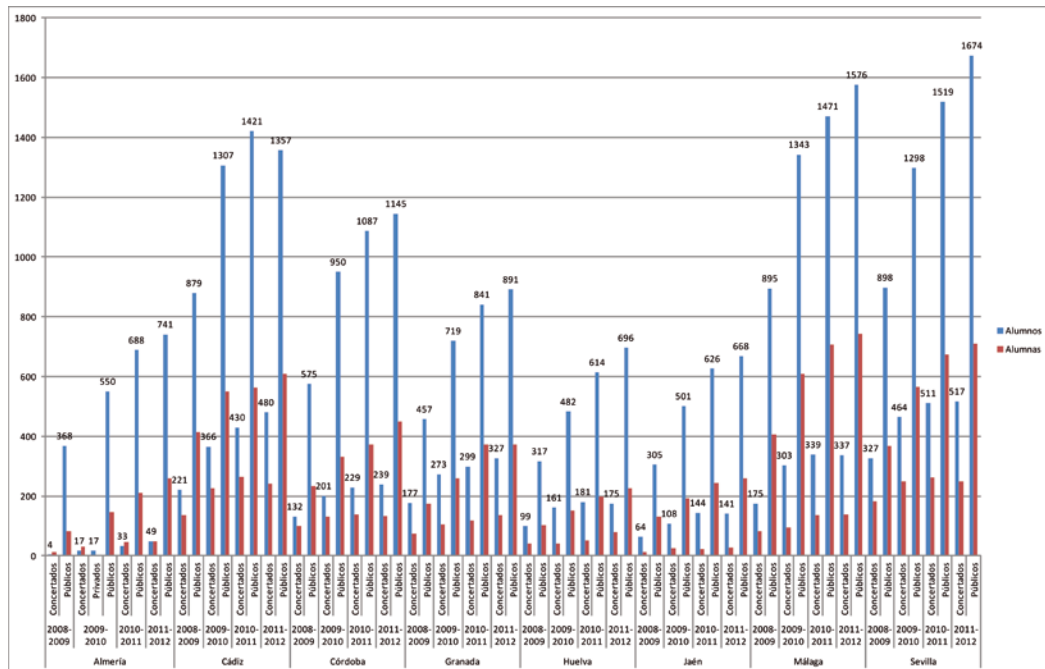


Figura 8. Comparativa del número de alumnos y alumnas matriculados según el tipo de entidad y las distintas provincias andaluzas
Fuente: Elaboración propia

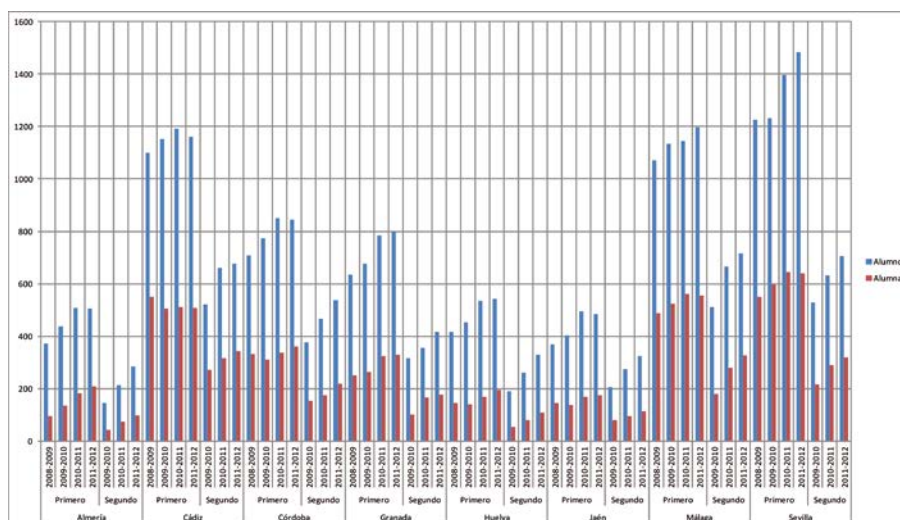


Figura 9. Comparativa del alumnado matriculado en los PCPI en los diferentes cursos en los que se estructuran y por provincias de Andalucía

Fuente: Elaboración propia

La importancia de la figura 9 reside en la multitud de datos que recoge y la particularidad de facilitar una visión rápida de la evolución del alumnado matriculado en los PCPI desde su implantación. En ella se hace una distinción entre los alumnos y las alumnas, las diferentes provincias que componen Andalucía y, un dato muy interesante, la evolución del alumnado matriculado en el mismo, distinguiendo aquellos que asisten al primer curso (módulos obligatorios) de aquellos y aquellas que prosiguieron su formación académica cursando el segundo año (módulos voluntarios) con la intención de obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En todos los casos, el número de alumnos que cursa un PCPI es, como mínimo, el doble que de las alumnas que lo hacen. En el hecho de proseguir sus estudios, más del 50% de los alumnos y alumnas que realiza el primer curso de uno de los perfiles profesionales de un PCPI, no continua un segundo año para la obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

5. Conclusiones

Los PCPI aparecen como una medida efectiva para prevenir la elevada tasa de fracaso escolar registrado. Esta medida de atención a la diversidad se muestra positivamente disminuyendo la brecha existente entre el abandono temprano de la enseñanza obligatoria, la inserción en el mercado laboral y los estudios postobligatorios. A pesar de que no disponemos en Andalucía de ningún estudio cualitativo que avale esta afirmación, pues han transcurrido pocos años desde la puesta en marcha de estos programas y todavía no se ha realizado un estudio de seguimiento de los alumnos, sí que contamos con experiencias similares en otras comunidades que nos hacen ser optimistas. De esta forma, en las conclusiones de un reciente estudio llevado a cabo en el País Vasco, los autores afirman que “los alumnos y las alumnas de los PCPI otorgan puntuaciones muy altas (la mayoría superiores a 4 puntos) a las variables relacionadas con la orientación escolar, personal y vocacional. El clima existente en los PCPI es muy positivo y el alumnado se encuentra, en general, muy motivado en el centro. Además, afirma estar muy satisfecho con la labor del profesorado (orientan, ayudan, generan buen ambiente,

enseñan pautas útiles para la vida)” (Aramendi y Vega, 2013:456). Este estudio se realizó mediante un cuestionario dirigido a los alumnos que fue enviado a todos los Programas de Cualificación Profesional Inicial del País Vasco con una participación del 70% de alumnos matriculados.

La reforma de los Programas en el año 2006 ha mejorado notablemente la percepción de estas medidas como una verdadera vía formativa y de reinserción del alumnado que ya había abandonado de forma prematura el sistema educativo. Este hecho se refleja en el elevado aumento del alumnado matriculado a partir de su implantación en el curso 2008-2009. Este incremento es fruto de varias causas de las que se pueden resaltar dos como más indicativas. Por un lado, los potenciales alumnos, encuentran ventajas a la hora de inscribirse en estos programas como son la obtención de certificados profesionales o título de graduado en ESO, mejorando de este modo sus posibilidades de inserción en el mercado de trabajo o la posibilidad de acceder a cursar Ciclos Formativos de Grado Medio, ello no ocurría en el caso de los PGS con los que no se obtenía acreditación profesional. Por otra parte, si atendemos a la evolución del mercado laboral en España, en el año 2007 se alcanzó el nivel más bajo de tasa de desempleo con un 8,3% para posteriormente en 2008 con un 11,3% y 2009 con un 20,1%, constatar el inicio de la crisis económica en nuestro país con cifras muy superiores a las del resto de miembros de la Unión Europea. El aumento en la tasa de desempleo, medido de acuerdo al nivel educativo alcanzado, se cebó en aquellas personas que poseían un menor nivel formativo, tal como nos indica el Informe para España de la OCDE de 2011, Panorama de la Educación, donde las personas que no poseen la titulación de ESO con un porcentaje en 2009 del 21,9%, supera con creces a aquellos que poseen titulación secundaria 15,4% o universitaria 9%. La estructura laboral en España, que hasta estos años había absorbido sin demasiados problemas mano de obra no cualificada principalmente en los sectores de la construcción y afines, da un vuelco radical con la explosión de la burbuja inmobiliaria y la desaparición de infinidad de trabajos poco cualificados que habían sido un reclamo atractivo y un acicate para el abandono escolar ante la opción de encontrar trabajo con relativa facilidad.

No es de extrañar, por tanto, el incremento de matriculaciones en los PCPI en estos años, 2008 y 2009, pues para muchos jóvenes estos programas resultaban ser la única opción realista frente a las difíciles expectativas de encontrar un nuevo empleo.

Se detecta una clara iniciativa pública de ofrecer una capacitación profesional básica, en este caso solo del primer curso, con la intención de que los alumnos que se han visto excluidos por diferentes razones de la adquisición de las competencias básicas, puedan adquirir las competencias profesionales de nivel uno que les permitan desempeñar un puesto de trabajo con la formación mínima requerida.

La realidad andaluza refleja una desigual distribución del alumnado matriculado en estos programas, destacando por su elevado número, las provincias de Sevilla, Cádiz y Málaga, por este orden. Otro aspecto a subrayar es la desigual tasa de matriculación de alumnos y alumnas. Esta situación puede deberse a las características del tejido sociocultural español. En nuestro país, y a pesar de que tanto Gobierno como Instituciones Públicas hacen hincapié en generar un clima de igualdad de género en todos los ámbitos, también en el laboral, la realidad se impone y nos encontramos con que determinadas profesiones tienen sexo, es decir, son desempeñadas por una mayoría de varones o de mujeres. Y así, la Encuesta de Población Activa (EPA) de 2012 nos muestra ramas de actividad donde la tasa de población activa se inclina mayoritariamente hacia uno u otro sexo. Por ejemplo la rama agraria, con un porcentaje del 6% de hombres frente al 2,7% de mujeres, la rama

de construcción, con un 11,7% de hombres frente al 1,1% de mujeres, o la rama de transporte y almacenamiento, con un 6% de hombres frente al 1,7% de mujeres. Y en el lado contrario podríamos destacar la rama de actividades sanitarias y de servicios sociales con un 11,1% de mujeres frente al 2,8% de hombres. En el caso concreto que nos ocupa, la Comunidad Andaluza oferta PCPI relacionados con los perfiles profesionales de 19 Familias Profesionales, que sin ánimo de ser tajantes, podríamos aventurarnos a dividir en dos grupos. Por un lado perfiles tradicionalmente ejercidos por hombres (agraria, artes gráficas, edificación y obra civil, electricidad y electrónica, fabricación mecánica, informática y comunicaciones, instalación y mantenimiento, madera mueble y corcho, marítimo pesquera, química, transporte y mantenimiento de vehículos y vidrio y cerámica) y por otro lado perfiles ejercidos tradicionalmente por mujeres (administración y gestión, comercio y marketing, hostelería y turismo, imagen personal, industrias alimentarias, servicios socioculturales y a la comunidad y textil, confección y piel). Por todo ello deducimos que ese mayor número de alumnos varones pueda tener que ver en parte con una oferta menos atractiva de perfiles profesionales para las alumnas, sin descartar otras posibilidades como el menor índice de fracaso escolar en este colectivo y, por lo tanto, mayor número de mujeres tituladas en Educación Secundaria Obligatoria.

Se observa cómo un 50% de los alumnos que inician el primer curso (obligatorio), no continúan en el segundo curso (voluntario). Carecemos de datos objetivos de por qué se produce esta situación, ya que ello sólo podría ser fruto de una investigación más pormenorizada a través de encuestas o entrevistas individualizadas, pero sí que podemos avanzar algunas hipótesis. De acuerdo con los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la Comunidad Autónoma Andaluza es, en España, la que mayor porcentaje tiene de familias con todos sus miembros en paro, el 21,2% del total de hogares no tiene a ninguno de sus miembros activo. La necesidad de aportar ingresos al núcleo familiar, junto con la obtención del certificado de profesionalidad tras el primer año del PCPI, seguramente, son influencias decisivas que presionan en el primer supuesto, o facilitan, en el segundo, la inserción de los alumnos en el mercado de trabajo. Otro dato a tener en cuenta, de acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es que durante el curso 2012-2013 se produce una variación en el porcentaje de alumnos matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio con respecto al curso anterior del 3,7% en la modalidad presencial, y de un, espectacular, 15,7%, en los Ciclos Formativos a distancia. Muy probablemente, los alumnos con carencias económicas graves, se decanten por ésta última opción de formación en Ciclos de Grado Medio a distancia para compatibilizar trabajo y formación.

Esta caída en las matriculaciones en los segundos cursos de los PCPI también puede estar relacionada con el tipo de alumno que se inserta en estos programas. Nos encontramos con un perfil caracterizado por jóvenes en plena adolescencia, con lo que ello conlleva en cuanto a desestabilización emocional, con desmotivación a la hora de estudiar, con dificultades de aprendizaje y que tienen interés por conseguir las competencias profesionales básicas para encontrar un trabajo con rapidez. Es en parte comprensible, que muchos de estos alumnos, al finalizar el primer curso de PCPI, se sientan más atraídos por acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio (más práctico y enfocado al acceso laboral) que por retomar un segundo curso de PCPI para la obtención del Graduado en ESO, con una base curricular más teórica que práctica.

En definitiva, los Programas de Cualificación Profesional Inicial han mejorado en parte el contenido, el ámbito de aplicación y las salidas profesionales de los primeros Programas de Garantía Social. Los datos que se han analizado permiten afirmar que las expectativas depositadas en estos programas, como medida de inclusión educativa y socio-laboral, se han conseguido en un alto grado. El número de alumnos matriculados es un indicativo de que se trata de una herramienta válida, pues en caso contrario, nos encontraríamos con que todos estos jóvenes con especiales características, no encontrarían una alternativa, no tendrían una segunda oportunidad, con el consiguiente aumento de las tasas de abandono escolar y aumento de los casos de conflictos y violencias escolares debido a las tensiones que provocaría el que el sistema educativo sólo ofreciera un único camino a estos alumnos. “Mi futuro está en aprender un oficio, lo tengo muy claro. Yo aquí no he hecho ninguna pira (falta de asistencia), estoy muy a gusto” (Aramendi y Vega, 2013,450). Este testimonio de un alumno, del estudio realizado en el País Vasco, mencionado anteriormente, es un ejemplo de cómo los PCPI asumen una importante labor de inclusión social, educativa y laboral. La función que desarrollan estos programas, teniendo en cuenta la situación de crisis económica que vive nuestro país, es una función de vital importancia, nos atrevemos a decir que si estos programas no existieran...habría que inventarlos.

Con todo lo expuesto, no debemos olvidar, que el mejor Programa de Cualificación Profesional Inicial es aquel que no existe, es decir, la necesidad de estos programas se debe a que el sistema educativo español actual está fallando. Si analizamos por encima los factores que intervienen en la Comunidad Educativa tales como instituciones, profesorado, familia y alumnos, nos encontramos con el siguiente panorama: por un lado, un concepto de familia que actualmente adopta una pluralidad de formas, con una amplia diversidad cultural, con jerarquías de valores muy diversas; por otro lado, unas instituciones educativas demasiado rígidas, lentas en cuanto a su adaptación a los cambios sociales o las demandas de los tejidos empresariales, y por lo tanto, poco inclusivas; y si finalmente, a ello le sumamos un profesorado poco preparado en cuanto a competencias y habilidades sociales, emocionales o motivadoras, nos da como resultado, un grupo de alumnos que de forma errónea catalogamos como conflictivos, problemáticos o con necesidades especiales, cuando en realidad son el eslabón más débil de la cadena. No es un problema de los alumnos, es un problema del propio sistema educativo.

Por este motivo, pensamos que el futuro de los PCPI pasa, como ya hemos comentado, por la desaparición de los mismos. Pero para que se dé esta premisa son necesarios profundos cambios en el sistema educativo español, sobre todo en lo que concierne a estudios de secundaria y tasas de fracaso escolar, para ir ascendiendo escalones en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Además, los vertiginosos cambios sociales, con un gran aumento de la diversidad cultural o las profundas diferencias en los principios y valores de la sociedad española; junto con una desconocida tasa de desempleo y una demanda de trabajadores donde empieza a primar más la exigencia de habilidades y competencias profesionales que los conocimientos meramente intelectuales, ha provocado que el perfil del alumno adolescente esté sometido a mayores conflictos y tensiones, complicando aún más su paso por la etapa educativa de secundaria. También tendríamos que preguntarnos qué parte de culpa tienen los docentes de secundaria, ¿hasta qué punto son responsables del abandono escolar de algunos o de muchos de estos alumnos? ¿Tienen los docentes de secundaria las habilidades necesarias para escuchar, dinamizar, motivar, ser creativos, comprender y

llegar a todos y cada uno de sus alumnos independientemente de sus características y educar de forma inclusiva?

Para el supuesto de que no se realicen estas reformas, evidentemente los PCPI deben continuar. Los PCPI no son sólo un mero instrumento para la obtención de unas competencias mínimas para insertarse en el ámbito laboral, son también un espacio de convivencia, de educación en su más amplio espectro, donde los alumnos establecen una relación con el profesorado distinta a la que tenían cuando cursaban la ESO y donde, en la mayoría de los casos, el alumno deja de ser eso, un alumno, y pasa a ser persona, con un mejor autoconcepto de sí mismo y plenas capacidades para su inclusión y desarrollo integral en la sociedad.

El nuevo Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), sigue contemplando la existencia de estos programas pero sin ninguna transformación relevante en cuanto a sus contenidos. Sí que habrá un cambio importante en cuanto que se convertirán en una formación profesional básica de dos cursos para estudiantes que abandonen la Secundaria con 15 años limitando la posibilidad de que al finalizar obtengan el graduado en Secundaria. Echamos de menos en este Proyecto de Ley alguna referencia a las capacidades o aptitudes que debe cumplir el profesorado, pues los alumnos con unas características concretas han de tener a su disposición unos docentes con unas habilidades específicas más cercanas al campo emocional que al meramente instructivo.

Por este motivo, pensamos que la reforma educativa que actualmente se está discutiendo, tiene que recoger todos aquellos aspectos positivos de los PCPI e incorporarlos a los nuevos modelos o programas por los que se sustituya. Además, la medida adoptada en el año 2011 con la Ley de Economía Sostenible en la que se le permite al alumnado incorporarse directamente, después de la superación del primer curso de los PCPI, a un Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Medio, es favorecedora de la continuidad formativa y de la inclusión social y educativa.

Nos gustaría apuntar, finalmente, dos futuras líneas de investigación referidas a los PCPI que en forma de duda, nos han inquietado durante la redacción de este artículo. Por un lado, la inexistencia por parte de las administraciones educativas, de un sistema organizado y sistematizado de seguimiento posterior de los alumnos que finalizan los PCPI para conocer, mediante datos objetivos, cuál es el alcance real de este instrumento, lo que permitiría implementar mejoras y correcciones. Por otro lado, establecer un sistema de evaluación del profesorado para saber cuál es el perfil concreto demandado por este tipo de alumnos, ya que es una cuestión de vital importancia a tenor de que sobre el docente recae una gran responsabilidad en cuanto al éxito o fracaso de los alumnos. Y es que, tal como nos dejó escrito el escritor y profesor estadounidense William Arthur Ward:

*El profesor mediocre dice, el profesor bueno explica,
el profesor superior demuestra, el profesor excelente inspira.*

Referencias

- Aramendi Jáuregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-461.
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-8.
- BOE (1993). Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los PGS, durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO. Boletín Oficial del Estado, 19 de enero (Derogada).
- BOE (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- BOE (2007). Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.
- BOE (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- BOE (2002). Orden de 1 de abril de 2002, por la que se regulan programas de garantía social.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- BOE (2008). Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación
- BOE (2011). Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.
- Bolívar, A. y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 3-24.
- Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, número extraordinario*, 191-223.
- Escudero, J. M. (Coord.) (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 1-24.
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 108-140.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- EUROSTAT (2008). *Early school leavers*. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- EUROSTAT (2013). *Harmonised unemployment rate*. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- EURYDICE (2012). *Eurydice report. Developing key competences at school in Europe: challenges and opportunities for policy*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- Gil Rodríguez, G. (2006). *Contradicciones entre el sistema educativo y el mundo laboral. Eje Temático 2 La sociedad en estado líquido*. Recuperado de <http://www.cabuenes.org/06/documentacion>
- INE (2013). *Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de <http://www.ine.es>

- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
- Luengo, J., Jiménez, M. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 23- 46.
- Marchesi, A. (2003). Significado del fracaso escolar en España. En A. Marchesi (ed.), *El fracaso escolar* (pp. 45-76). Madrid: Fundación para la modernización de España.
- Marhuenda Fluxá, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- MECD (2012). *Las cifras de la educación en España. La comparación Internacional. Abandono educativo temprano*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD.
- MECD (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/>
- MECD (2013). *Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>
- Merino, R., García, M. Y Casal, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98
- Nieto Cano, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En J. López-Yéñez (ed.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas* (pp. 145-167). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- OCDE (1992). *High-Quality Education and Training for All*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852>.
- Sánchez Asín, A. (coord.) (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional. Pensamiento del profesorado y del alumnado*. Barcelona: Laertes.
- UNESCO (2012). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 1-14.

Factores de ineficacia escolar

School ineffectiveness factors

Reyes Hernández-Castilla *

F. Javier Murillo **

Cynthia Martínez-Garrido ***

Universidad Autónoma de Madrid

En este artículo se presenta el proceso y los resultados de una investigación de enfoque cualitativo que busca comprender las razones por las que algunas escuelas no logran que sus alumnos aprendan tanto como sería esperable teniendo en cuenta su contexto. Se trata de un estudio en profundidad en ocho escuelas "eficaces negativas" de Educación Primaria de otros tantos países iberoamericanos. Dichas escuelas fueron seleccionadas a partir de un estudio más amplio, de carácter cuantitativo y en el que se midió no solo su desempeño en áreas curriculares, como Lengua y Matemáticas, sino también diferentes variables socio-afectivas como el autoconcepto o el bienestar en la escuela bajo un planteamiento de valor agregado. Mediante la aplicación de grupos focales a docentes, estudiantes, y padres y madres, entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, y a través de la observación del aula y la escuela se consiguió una imagen holística. Entre los factores hallados se encuentra un clima negativo, la falta de compromiso y motivación, la sensación de desánimo, el poco trabajo en equipo del profesorado, una dirección ausente o autoritaria, la poca implicación de las familias, las bajas expectativas globales, los procesos de enseñanza reproductivos, e instalaciones inadecuadas y desatendidas.

Descriptor: Eficacia Escolar, Desempeño, Organización escolar, Primaria, Iberoamérica.

This paper presents the process and results of a qualitative research approach that seeks to understand the reasons why some schools fail with the student learning as it would be expected by their context. Based on a theoretical framework focused on School Effectiveness Research, this is a study about a prototypical schools approach has been performed in eight Primary schools from eight other Iberoamerican countries. These schools were selected from a larger study, quantitative and in which was measured not only in curricular performance areas such as Mathematics and Reading, but also in different socio-affective variables as self-concept or wellbeing at school in the sense on *added value*. The instruments applied were focus groups of teachers, students and parents, semi structured interviews of teachers and principals and classroom observation in order to have an holistic picture of these schools. Among the factors founded are a negative climate, lack of commitment, motivation and teamwork of teachers, absent or authoritarian direction, little families involvement, low expectations, teaching reproductive processes and inadequate facilities and neglected.

Keywords: School Effectiveness, Performance, School organization, Primary Education, Latin America.

*Contacto: reyes.hernandez@uam.es

**Contacto: javier.murillo@uam.es

***Contacto: cynthia.martinez@uam.es

Recibido: 12 de julio 2013

1ª Evaluación: 28 de septiembre 2013

Aceptado: 29 de septiembre 2013

Introducción

La investigación sobre Eficacia Escolar, en sus cuarenta años largos de existencia, nos ha aportado una gran cantidad de información acerca de lo que funciona en educación y lo que no. Los miles de estudios desarrollados en todos países del mundo en este tiempo nos han ido legando algunas lecciones aprendidas sin las cuales seguramente tendríamos sistemas educativos no solo de peor calidad, sino también más inequitativos (Sammons, 2007).

A pesar de ello, perviven aún ciertas reticencias hacia esta línea de investigación (p.e. Murillo, 2005, 2006), algunas de ellas justificadas y bien fundamentadas, y otras cargadas de pre-juicios y desconocimientos (Scheerens, Bosker y Creemers, 2001; Teddlie y Reynolds, 2001). Una de las que entran en este segundo bloque es la que aduce que su metodología es exclusivamente cuantitativa, con las limitaciones que eso conlleva (p.e. Riddell, Brown y Duffield, 1998; Thrupp, 1999). Ello no sólo no es cierto, sino que es posible afirmar que esta línea hunde sus orígenes en la metodología cualitativa.

Efectivamente, tras el Informe Coleman (Coleman et al., 1966) y sus reanálisis (p.e. Jenks et al., 1972), la línea de investigación sobre eficacia escolar se inició con el estudio de Weber (1971). Una de las aportaciones metodológicas más importante de este trabajo fue desarrollar un estudio de casos de escuelas que conseguían que los alumnos aprendieran más de lo esperado a pesar de encontrarse en un entorno vulnerable, contradiciendo así los resultados del Informe Coleman. Desde entonces se han realizado multitud de investigaciones sobre eficacia escolar con un enfoque cualitativo.

La mayoría de estudios de este tipo, sin embargo, se han centrado en estudiar escuelas eficaces, solas o contrastándolas con escuelas "normales", lo que se llama el enfoque de escuelas prototípicas positivas. Pocos trabajos existen que se hagan centrados en analizar aquellas escuelas que más dificultades tienen para que sus alumnos aprendan, lo que serían "escuelas ineficaces" o prototípicas negativas.

En este artículo se presenta el proceso y los resultados de un estudio cualitativo en profundidad de ocho escuelas ineficaces situadas en ocho países de Iberoamérica: Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, para intentar entender qué factores determinan sus resultados por debajo de lo esperado.

1. Marco Teórico

Se entiende por escuela eficaz "aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias" (Murillo, 2005:30). Desde esta perspectiva, las escuelas cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que sería previsible pueden ser consideradas como escuelas ineficaces.

Como se ha señalado, la investigación sobre Eficacia escolar nació con una perspectiva cualitativa. Efectivamente, ya en 1971, el profesor y supervisor estadounidense George Weber llevó a cabo un pequeño estudio que inició una época en la historia de la investigación sobre eficacia escolar, tanto por los planteamientos de partida y resultados, como por la metodología utilizada (Weber, 1971). Rompiendo la tradición de estudios con grandes muestras, esta investigación analizó solamente cuatro centros que se

diferenciaban por tener unos resultados académicos especialmente elevados a pesar de encontrarse en ambientes socio-económicamente desfavorecidos.

A partir del estudio de Weber y, fundamentalmente, durante la década de los 70, se realizaron una gran cantidad de trabajos que compartían ese planteamiento metodológico: pocos centros pero cuyas características contextuales y rendimiento les hacían ser especiales, eran centros prototípicos o *outliers*, como se denominan técnicamente en inglés (p.e. Austin, 1978; Brookover y Schneider, 1975; Brookover y Lezotte, 1977; Ellis, 1975; Lezzote, Edmonds y Ratner, 1974; Maden, Lawson y Sweet, 1976; New York State Department of Education, 1974, 1976; Phi Delta Kappa, 1980; Spartz, 1977; Venezky y Winfield, 1979; Wilder, 1977).

En estas investigaciones lo más usual es analizar escuelas prototípicas positivas, aunque en ocasiones se comparan escuelas especialmente eficaces con escuelas "medias" (Stringfield, 1994b). Pero también se estudian escuelas especialmente eficaces con otras especialmente ineficaces, obteniendo resultados interesantes.

Aunque la época dorada de la investigación sobre eficacia escolar de carácter cualitativo se vivió en los años 70, la misma continúa con fuerza en la actualidad (Martínez-Garrido, 2012). Así, algunos relevantes estudios que comparan escuelas especialmente eficaces e ineficaces son los desarrollados por Bobbett, Ellett, Teddlie, Livier, Rugutt (2002), o Shefali (2011), e investigaciones que se han centrado en el estudio de escuelas ineficaces: Stoll (2005) y van der Grift y Houtveen (2006, 2007).

En América Latina, desde los primeros trabajos de eficacia escolar, hace ya más de 40 años, se han desarrollado cientos de trabajos de una buena calidad (Murillo, 2007a). La mayoría de ellos plantean un carácter cualitativo. Sirvan de ejemplo dos trabajos, el influyente estudio de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004) "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza", posiblemente el mejor trabajo con esta metodología desarrollado en América Latina, y el interesante pero menos conocido "Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables", realizado por el LLECE/UNESCO (2002).

Como hemos dicho en la introducción, los resultados obtenidos los estudios -cualitativos o cuantitativos- tanto en Iberoamérica como en otras latitudes, nos han aportado una idea de los factores que funcionan en educación: los factores de eficacia escolar y de aula. Así revisiones internacionales clásicas como la de Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Sheerens y Bosker (1997), o la más reciente de Sammons (2007); o los trabajos en Iberoamérica de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) de Murillo (2003, 2007a) o Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido (2011), nos muestran un alto grado de coherencia en los factores escolares asociados al desarrollo de los estudiantes, factores que, según sean positivos o negativos, serán de eficacia o de ineficacia escolar. Los podemos resumir en diez: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y j) Instalaciones y recursos. Estos factores se completarían con otros contextuales y de entrada.

2. Objetivos y Metodología

El objetivo de este estudio es comprender las razones que hacen que algunas escuelas no consigan que sus alumnos aprendan tanto como sería esperable teniendo en cuenta su contexto. Para ello se realizó un estudio de casos con 8 escuelas de Educación Primaria de ocho países de Iberoamérica especialmente ineficaces. Se entiende como tales aquellas escuelas en las cuales los estudiantes tuvieron unos resultados por debajo de lo previsto en Lengua, Matemáticas, Autoconcepto, Satisfacción con la escuela, Convivencia y Comportamiento social, teniendo en cuenta su Rendimiento previo, el Nivel socio-económico y cultural de las familias, el Hábitat, así como la Lengua materna y su Origen inmigrante o nativo.

Los países donde están las escuelas son Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. La elección de estos países vino definida por el Convenio Andrés Bello, institución intergubernamental financiadora del estudio. En todo caso, dada la variedad de países puede ser considerado como una imagen representativa del conjunto de Iberoamérica.

Para su selección se partió de un estudio anterior donde se analizaron 90 escuelas (10 en cada país, excepto en Perú en el que se estudió a 20), elegidas por su rendimiento alto o bajo en pruebas nacionales de evaluación u opinión de los supervisores (Murillo, 2007b, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a, 2011b; Murillo y Martínez-Garrido, 2012). De ellas, se obtuvieron los resultados de seis variables de producto: dos cognitivas (Rendimiento en Lengua y en Matemáticas) y cuatro socio-afectivas (Auto-estima, Comportamiento, Convivencia, Satisfacción con la escuela) se seleccionaron a partir de un planteamiento de valor añadido, es decir, a partir de los residuales de los modelos multinivel con 4 niveles de análisis con las siguientes variables de ajuste: Nivel socio-educativo y Nivel cultural de las familias, Rendimiento previo, Género, Lengua materna (española u otra) y Origen (nativo o inmigrante). De ellos se eligió la escuela de cada país con residuales más bajos, es decir, especialmente ineficaces. Dadas las características de las escuelas, no se darán ni sus nombres ni cualquier dato que puede ayudar a identificarlas y, con ello, estigmatizarlas.

Las categorías de análisis "a priori" fueron los resultados obtenidos por la investigación internacional ya comentados: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y j) Instalaciones y recursos.

Para el estudio se utilizaron diferentes técnicas, tales como: la observación directa de las clases, grupos focales a padres y estudiantes, entrevistas focalizadas a directores y docentes, así como varios cuestionarios. El planteamiento era abierto, de manera que cada equipo, en cada país, tuviera la oportunidad de fijarse en los elementos más destacados y relevantes de cada centro. Este enfoque permitió contextualizar la relevancia de lo hallado y manifestar su singularidad.

La información recogida, entre la que se encontraba el informe de cada país con la descripción de la escuela ineficaz estudiada, se analizó mediante el software Atlas.Ti. Todos los materiales (transcripción de grupos focales, entrevistas, informes de investigadores...) se sistematizaron a la luz de las categorías analíticas del estudio, si bien

se tuvieron en cuenta posibles categorías emergentes, según algunos de los lineamientos propuestos por la teoría fundamentada, desde la perspectiva de Anselm Strauss (Strauss y Corbin, 2007); sin embargo, dicha propuesta no guió la totalidad del proceso analítico, pues también se recurrió a la propuesta de Auerbach y Silverstein (2003) sobre los momentos por los que atraviesa el proceso analítico cualitativo, cuando se trata de material textual. La secuencia se refleja en el gráfico 1.

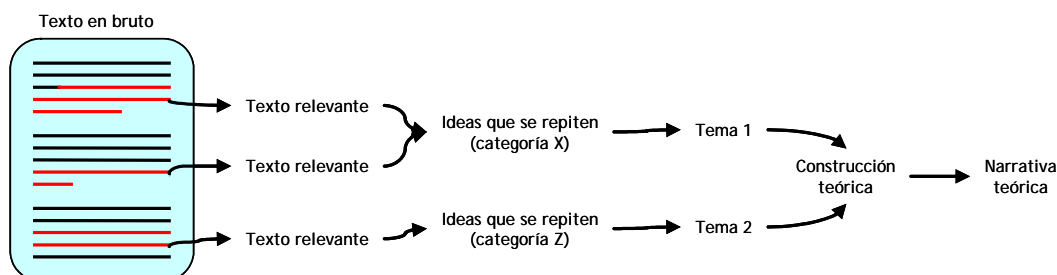


Gráfico 1. Secuencia seguida para el análisis cualitativo
Fuente: Auerbach y Silverstein (2003)

3. Resultados

La gran cantidad de información recogida de las ocho escuelas consideradas como ineficaces aporta una imagen global en las que los diferentes elementos están íntimamente entrelazados formando un todo. Sin embargo, para facilitar la comunicación, se ha hecho un esfuerzo de agrupar por factores, aun reconociendo el riesgo que se corre al intentar fragmentar una realidad compleja y con ello perder la riqueza de esa cultura escolar que es lo que hace una escuela especialmente ineficaz. En este apartado se va a intentar apuntar los elementos comunes que se derivan del análisis de los investigadores, mostrados en las descripciones de los estudios de caso. Ello no significa que en todas las escuelas estén presentes todos los factores, sino que se toma en cuenta lo reiterado o mayoritariamente presente.

3.1. Clima de centro y de aula

Quizá sea la existencia de un clima "negativo" en el centro el elemento que más inmediatamente distingue a estas escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan. Efectivamente, la presencia de un ambiente enrarecido, con claras tensiones entre colectivos o intracolectivos o la falta de satisfacción de los implicados, es un factor destacado especialmente por los investigadores que han analizado, en profundidad, las escuelas menos eficaces.

Este "clima negativo" se define, en primer lugar, por unas relaciones desconfiadas en la comunidad escolar. El clima en estas escuelas es tenso, con malas relaciones entre docentes o con escasos espacios de participación de los profesores, los alumnos y las familias, en donde los mecanismos y procesos de comunicación son difusos y asistemáticos.

Sirve como ejemplo este caso extremo donde han existido problemas entre padres y profesores, y entre los docentes y la dirección, algo que según los propios docentes se dice pasa por el irrespeto:

"En todo el año,... se ha hecho unas... dos asambleas generales dentro del establecimiento. Y en esas dos sesiones, nunca se ha terminado en sana paz, nunca."

“Ha habido problemas,... denuncias por la radio, la prensa, de todo. Lamentablemente, esta institución está desprestigiada...”

Otro ejemplo de este clima lo narra un padre que ha intentando ingresar al colegio para asuntos particulares:

“(...) a qué viene: ¿por qué está aquí? Lo que necesitaban de mí yo estaba en todo, pero de esa fecha a esta parte me cierran las puertas, usted es el apoderado o el papá o la mamá tienen que quedarse afuera de la reja, tú no tienes ninguna posibilidad, tú necesitas hablar con alguien del colegio y no tienes ninguna posibilidad, de partida porque la auxiliar se cree dueña del colegio.”

También los docentes se refieren a padres de familia que vienen al colegio a dar problemas o insultan a algunos profesores. Otros padres que se vuelven “resentidos” por decisiones que consideran injustas como son los criterios de conformación de grupos o las calificaciones.

El clima que se da en el aula es causa y consecuencia del clima en el centro. Y en estas escuelas se han encontrado casos de climas que difícilmente pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes. Analicemos algunos casos.

Según describen los investigadores, la nota general que impera en un aula de uno de los centros analizados es el desorden. Es frecuente que el tutor golpee en la mesa solicitando orden pues el alumnado, si no está hablando, desayuna, juega arrojándose papeles o cualquier otro objeto, etc. En determinadas ocasiones, sobre todo antes del recreo, el maestro les amenaza escribiendo en la pizarra los nombres de los que se van a quedar sin salir al patio, pero el castigo no se cumple. Se observan también algún castigo como poner de cara a la pared a sus alumnos (castigo que tampoco se cumple, puesto que una serie de mesas en desuso impiden el paso a la pared y el alumno opta por sentarse en una de ellas, sin que el tutor le diga nada). En alguna ocasión, el docente contesta llamadas a su teléfono móvil o lo manipula mientras los niños realizan distintas tareas. Cabría añadir, como apunte final de lo observado en este aula, que se aprecian diálogos agresivos entre iguales, desatención a las normas de comportamiento en el aula, negligencia en cuanto al mantenimiento de la limpieza en la misma, desinterés por la interacción con el profesor, etc.

En otra escuela se perciben relaciones ambivalentes y el uso del castigo físico como técnica para mantener el orden y la disciplina en sus aulas y son prácticas comunes al interior de los salones de clase (el maltrato físico también se produce en los hogares de estos niños). Los docentes se quejan de que varios de sus alumnos son agresivos y llegan a la escuela “sin modales”, los cuales deberían haber aprendido en casa. Por otro lado, los estudiantes concuerdan en señalar que sus profesores los tratan bien solo cuando ellos se portan correctamente, pero si no lo hacen suelen ser castigados físicamente. Esta situación fue corroborada por los padres de familia. A continuación un fragmento de uno de las entrevistas a estudiantes:

“Cuando le ayudamos (a la profesora) nos trata bien, nomás. Pero cuando no le hacemos caso, nos trata mal.”

“Si hacemos travesuras, nos tiran palos.”

En casos extremos se han descrito sucesos de maltrato a los alumnos por parte de un profesor. En palabras de un padre:

“Porque mi hijo me ha comentado que ahora hay alumnos que el profesor les coge y les pega.... Dice que a veces les pega con la correa, o a veces les pateo, o a veces les da contra el pupitre.”

Sobran comentarios.

Este malestar, sin embargo, no es compartido por todas las escuelas. En algunas de ellas no se aprecia un especial clima de tensiones entre los agentes educativos, y no hay quejas de los padres en relación con el trato de los maestros hacia los alumnos. El clima es ordenado y tranquilo; quizá excesivamente relajado. De hecho, en una escuela se relata la anécdota de que, en los recreos, la encargada de tocar el timbre para anunciar la vuelta a clase se demora en ocasiones hasta un cuarto de hora, la atonía es la característica definitoria.

3.2. Implicación, compromiso y trabajo en equipo de los docentes

Directamente ligado a los problemas de relación entre los docentes, en las escuelas menos eficaces se detecta una escasa implicación y compromiso de muchos profesores y profesoras.

Así, en las escuelas estudiadas, en general, la fuerte desmotivación del conjunto de los docentes se observa cuando señalan que se cambiarían de escuela si pudieran ya que el clima no es bueno y no se sienten cómodos trabajando en esa escuela; también, en ocasiones esa desmotivación viene ligada a quejas por el salario o las condiciones laborales.

En todos los casos se aprecia una falta de implicación y compromiso por parte de los docentes; también se ha encontrado la inexistencia de un trabajo coordinado o en equipo entre los profesores. En algunas escuelas, se muestran medianamente satisfechos con sus condiciones laborales, así como con las oportunidades de perfeccionamiento profesional. Esa tendencia es parecida, aunque algo menor, en lo que se refiere a las oportunidades de promoción profesional.

Sirva como muestra lo que ocurre en una escuela, donde, según afirma el director, los docentes no se sienten comprometidos con la gestión del centro educativo, sólo se preocupan por cumplir su horario de trabajo. Por su parte, los profesores manifiestan que el sueldo que reciben no cubre sus necesidades de traslado y alimentación diaria, por lo cual se ven obligados después del horario escolar a realizar actividades adicionales que les permitan obtener ingresos extras. Esto termina repercutiendo negativamente en la preparación de sus clases. Asimismo, sus bajos honorarios tampoco les ofrece la oportunidad de elegir a qué capacitaciones asistir para actualizarse y poder tener herramientas pedagógicas para mejorar sus clases. Refieren que, generalmente, las capacitaciones gratuitas son de bajo nivel académico. En la misma se evidencia que no existe un trabajo coordinado ni en equipo en la escuela. Cada docente realiza su labor de manera aislada, por ello ninguno sabe lo que pasa al interior de los otros salones de clase.

3.3. Liderazgo y gestión

Al igual que en las escuelas más eficaces, en las menos eficaces el papel del director o directora es absolutamente clave para comprender la situación del centro. En las escuelas en las que los niños aprenden menos de lo esperado no se encuentra un estilo de liderazgo común en las ocho experiencias. Así, encontramos desde estilos de liderazgo más autoritarios a directivos ausentes, incluso en alguna de ellas la dirección puede no ser considerada como mala gestión.

Sin embargo, es posible encontrar tres características que definen el actuar de las personas que ejercen la dirección en las escuelas menos eficaces: su despreocupación por la escuela; su estilo más volcado en lo burocrático y administrativo que en lo pedagógico y su clara falta de liderazgo. El director no es un líder válido para los maestros, quienes no ven en él a un profesional en el cual apoyarse o con una voz autorizada para provocar cambios o innovación en su quehacer profesional. De este modo, la dirección actúa desde el poder que otorga la autoridad del cargo y no desde el liderazgo técnico.

Analicemos algunos ejemplos:

En una de las escuelas el rol de director es asumido por un profesor que también es periodista, político y líder barrial; sin embargo, no se ocupa de la escuela sino para las actividades sociales. Entre sus características se encuentran su sentido del humor, su flexibilidad en el trato con las personas, su interés por relacionarse con autoridades de la localidad para obtener ayudas para la escuela... pero no dirigir una institución educativa. Existe un numeroso grupo de profesores que cuestiona esta actitud y cree que la gestión del director es negativa para la institución. Se ha mencionado que su presencia en la escuela se limita a la organización de actividades sociales, que son reseñadas por él mismo en la prensa del lugar. No visita las clases, no se entera de los problemas de los alumnos, no ejerce un liderazgo pedagógico. La imagen que da la escuela es que los profesores trabajaban y la escuela funciona a pesar del director. Dejemos hablar al docente de otra escuela para sumergirnos en el actuar de su director:

“Es una dirección centrada exclusivamente en los aspectos administrativos, ejercida de manera autoritaria e individual y en donde no existe un equipo de gestión en el cual delegar funciones y ciertos ámbitos de decisión. De este modo, la dirección se consume y agota en manejar la contingencia y las urgencias cotidianas (ausencia de profesores, indisciplina de los alumnos, falta de materiales, celebraciones, suspensión de clases, etc.), sin que exista una gestión orientada a generar las condiciones para alcanzar metas de mediano y largo plazo centradas en aspectos referidos al desarrollo y aprendizajes de los alumnos e instancias que se preocupen de que se actúe en concordancia.”

Los docentes y los padres y madres de familia de una tercera escuela afirman que el director no logra asumir un verdadero liderazgo, que es claramente administrativo y menos pedagógico. Según ellos, no está preparado técnicamente (a pesar de tener varios años de experiencia) para el puesto. Todo ello es potenciado por el hecho de tener a su cargo un aula, la de tercer grado (a quienes también termina descuidando), unido a que cuando uno de los profesores no asiste al centro educativo (una práctica muy común en esa escuela), él es quien se encarga de reemplazarlo, lo que limita aún más el tiempo necesario para dirigir adecuadamente la marcha del centro.

No se perciben en la escuela estrategias de mediano o largo plazo para la gestión de recursos humanos o financieros, sino más bien repuestas puntuales a las peticiones y demandas de cada docente para la asignación de cursos u horarios, de tal forma que maneja la gestión en función de la contingencia y las urgencias cotidianas. Ni se planifica porque tampoco es capaz de expresar qué es lo que quiere que sus alumnos aprendan o desarrollen con las actividades que les propone; de tal forma que lleva a que la coordinación entre el director y la plana docente se refleja descuidada. Los docentes manifestaron que la falta de comunicación y coordinación entre ellos y el director ha generado que el trabajo se realice de manera aislada y sin una cabeza que los guíe. En palabras de uno de los profesores la situación es como sigue:

“(...) falta de comunicación y relación entre los docentes y la parte administrativa, estamos muy distanciados. Se han roto relaciones y no hay coordinación.”

Un ejemplo de un director con un claro estilo autoritario se ve en la siguiente escuela donde, a pesar de los esfuerzos que manifiestan hacer los docentes para lograr el trabajo en equipo, surge un factor disociador de dicha posibilidad: la presencia de directivos autoritarios que imponen decisiones no consensuadas con los docentes.

“Aunque demos nuestro punto de vista, al final hacemos lo que él dice.”

Es lo que señala un docente, refiriéndose al tipo de relación que tienen en su plantel con el director. En paralelo a lo mencionado, se da el caso de directivos que se limitan a estar en las reuniones en las cuales es estrictamente necesaria su presencia pero que no participan en las demás actividades ni se relacionan con todos los docentes ni los estudiantes.

3.4. Expectativas del profesor y de los estudiantes

En el discurso de los docentes, la tendencia principal que aparece es la de una percepción y visualización de los niños y sus familias en términos de sujetos carentes de condiciones básicas para iniciar procesos de aprendizajes relevantes. Muchos de los docentes subrayan que los niños muestran muy pocas habilidades cognitivas y sociales. De acuerdo con su opinión, la mayoría de los niños y niñas son lentos, carecen de concentración, de motivación y no son perseverantes.

El horizonte de posibilidades que ven para sus alumnos es, por tanto, muy pequeño y limitado. De acuerdo con su mirada muy pocos continuarán y egresarán de la Secundaria y menos aún llegarán a estudios superiores. Para quienes apuestan por una continuidad de estudios de tipo secundario, éstos se limitan a una formación de tipo técnica y en el marco de un oficio. Cuesta que de manera espontánea señalen e identifiquen características y aspectos positivos sobre sus alumnos. Al ser instados a ello, la gran mayoría sólo lo hace referencia a algún alumno en particular (raros y muy pocos) y en aspectos artísticos, manuales y deportivos. En cuanto a las actitudes y las disposiciones algunos docentes destacan su personalidad, su actitud de colaboración, afectividad, respeto y su motivación por aprender.

En conjunto, entre los maestros, al no disponer de altas expectativas en cuanto al futuro de sus alumnos y lo suelen identificar como principales responsables de los resultados académicos alcanzados y de las insuficiencias existentes. Las expectativas académicas no siempre son compartidas, por ejemplo, un director señala que “existe poco éxito por el nivel cultural de las familias”, y parece ocurrir algo similar con los docentes: apenas un escaso 13% dice estar de acuerdo con que sus alumnos sean capaces de alcanzar excelentes rendimientos, mientras más de la mitad afirma no estar de acuerdo. Algunos profesores piensan que muchos alumnos no finalizarán sus estudios, entendidos como grupo-clase, y que no seguirán estudiando al finalizar la enseñanza obligatoria. Sin embargo, cuando se les pregunta por cada uno de ellos de forma individual, sostienen que la mitad de los alumnos finalizará estos estudios, pero la otra mitad cursará estudios universitarios.

Una preocupación creciente con respecto al cambio en la motivación hacia el aprendizaje que, según ellos, se opera en los estudiantes tras su paso a Secundaria: en varias ocasiones nos comentaron que, mientras que los niños y niñas de Primaria aprenden casi con avidez y están muy motivados, en cuanto pasan a Secundaria “se transforman” y pierden toda motivación. Así mismo, los docentes hablan con nostalgia de hace unos años, cuando los niños que cursaban estudios en este centro “hacían carrera”, poniendo como ejemplo a la madre de un alumno que ahora es profesora de Infantil en otro colegio del pueblo, o a otro alumno del centro, que actualmente dirige la sucursal de un banco en

el pueblo. En algún caso, la situación económica no es acuciante pero juega en contra de las expectativas de realización de estudios superiores. Se considera, por ejemplo que dado que en el pueblo donde se sitúa el centro es fácil alcanzar un buen nivel económico sin estudios, por lo que los padres no sienten la necesidad de que sus hijos continúen en la escuela una vez completada la enseñanza obligatoria.

Las familias comparten la idea preconcebida de que por ser parte de los segmentos más pobres de la sociedad carecen de los recursos y las prácticas educativas coherentes con las demandas y propósitos de las escuelas, situación que ellos atribuyen a la escasa escolaridad de los padres. Existe una total y consensuada falta de reconocimiento y validación del rol pedagógico y formador de las familias. Los profesores expresan que es muy poco lo que se puede hacer por estos niños, porque las condiciones familiares no son las más apropiadas y además la misma planta física de la escuela no ayuda.

3.5. Las familias y su participación

En estas escuelas menos eficaces estudiadas, la participación de los padres puede considerarse como escasa. Si se atiende tanto a la asistencia como al apoyo escolar a sus hijos, los padres se encuentran bastante ausentes, bien porque sus niveles educativos son muy bajos o porque se les convoca prioritariamente a la escuela para proporcionarles información sobre el rendimiento de sus hijos o solicitarles colaboración en el mantenimiento de la escuela.

En una escuela el director se queja de la escasa participación de las familias a pesar de que, en su opinión, ésta es fundamental para el centro.

“(...) se limitan a matricularlos, a enviar a sus hijos a la escuela para que reciban el desayuno escolar y a asistir de vez en cuando a algunas faenas de trabajo colectivo que se organizan en la escuela. Pero nada más”.

Algunas de las actividades que se organizan en esta escuela y a las que el director se refiere están relacionadas con la mejora de la infraestructura, la recolección de fondos para adquirir algún material para el centro educativo o la celebración de alguna fiesta patronal. Un niño dice al respecto...

“Mi papá sólo viene a la escuela para torear en la fiesta y no para ver mis notas.”

El limitado tiempo con el que cuentan los padres y el bajo nivel educativo de la gran mayoría de ellos, aparentemente les imposibilita brindar apoyo a sus hijos en sus hogares. El siguiente fragmento ejemplifica la percepción que los docentes tienen acerca del grado de implicación de los padres con la educación de sus hijos.

“Es poca la relación de la escuela con los padres debido a que los papás no tienen mucho tiempo, generalmente todo el día paran en la chacra y no pueden estar asistiendo a la escuela. Solo de vez en cuando. No hay comunicación.”

Esta situación incide en que los padres y madres sean poco receptivos y participativos en el proceso educativo de sus hijos. De manera que el intercambio entre docentes y padres de los alumnos existe, pero no parece ser lo suficientemente sistemático como se desearía; asimismo que no les apoyen en su trabajo en la escuela. En cuanto a la implicación, también destaca que los padres no se preocupan por la enseñanza incluso llevan a sus hijos a trabajar.

Los docentes manifiestan malestar porque los padres sólo asisten a la entrega de notas y no se acercan a las escuelas por iniciativa propia, a no ser que sus hijos hayan obtenido malas calificaciones; en esas ocasiones sí se acercan los padres a reclamar al respecto,

pero cuando se trata de conocer el programa pedagógico que se está trabajando, no asisten. Para algunos docentes, los padres:

“(...) siempre se fijan en la parte negativa: ‘usted ha llegado tarde’, pero nunca dicen: ‘usted viene a trabajar horas extra’ o una palabra de aliento; todo es lo negativo; en lugar de levantarnos moralmente tratan de destruirnos...”

3.6. Los procesos de enseñanza

Esta investigación, observando lo que ocurre en las aulas, así como hablando con docentes, madres y padres y niños y niñas, ha verificado que lo que acontece en el aula tiene una importancia fundamental para entender por qué algunas escuelas no consiguen que sus estudiantes aprendan. Aun no siendo el objetivo de este trabajo centrarse en los procesos de enseñanza, sí que es importante destacar algunos elementos clave.

En primer lugar, se observa que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de estas escuelas se limitan a la reproducción de contenidos. De esta forma la interacción entre profesor-alumno se reduce que los niños reiteren la respuesta ya ofrecida por el propio maestro. En estas aulas, no plantean preguntas, ni hacen proposiciones, pues es la respuesta única, la copia, el mecanismo de la operación aritmética, lo que finalmente prima como aprendizaje esperado por los profesores. Si a ello se le suma que no siempre los contenidos son interesantes para los alumnos, no es raro observar que algunos pierden interés en el esfuerzo y no terminen la tarea encomendada.

En estas escuelas, en muchas ocasiones situadas en entornos vulnerables, los esfuerzos se orientan a resolver los problemas más acuciantes de la comunidad que tiene más un carácter afectivo y psicosocial que estructural. Las prioridades en las clases a veces se centran en actividades relacionales, los programas de baile y demás eventos de carácter social. Siendo así, los estudiantes encuentran normal hacer de la escuela un centro de relaciones interpersonales y de festejos de todos los motivos posibles, mientras que el estudio, la preparación para el futuro, el desarrollo de competencias, la formación integral, quedan relegados a un segundo plano.

Otro elemento interesante es el deficiente uso del tiempo de enseñanza. La mala gestión del tiempo, bien sea por su pérdida excesiva durante el desarrollo de la clase en actividades de distribución o de mantener la disciplina, o bien por la ausencia de puntualidad en el comienzo de las sesiones o por la pérdida de días escolares, es una constante en estas aulas.

En estas aulas entienden la atención a la diversidad como prácticas de discriminación y exclusión con aquellos que tienen más problemas para aprender. A estos niños se les ve trabajando aislados del resto la mayor parte de las veces y con actividades más sencillas, aburridas y aún más reproductivas de contenidos que las que realizan sus compañeros de aula. Incluso los docentes, sin mayores cuidados, expresan en voz alta y frente a quien quiera escucharlos, las limitaciones que poseen dichos alumnos y los múltiples esfuerzos que ellos deben hacer para ‘sacarlos adelante’. Lo anterior es un indicador más de las limitaciones, falta de estrategias y mecanismos por parte de los profesores para manejar la heterogeneidad y trabajar con distintos niveles de aprendizaje en el aula. No aparece tampoco en el discurso de los maestros, la generación e implementación de estrategias pertinentes para que los niños que están más atrasados puedan avanzar y se incorporen a los procesos de aprendizaje del resto del curso.

Por último, es interesante destacar que la evaluación académica, aunque presente, no se aprovecha suficientemente para resaltar logros y corregir deficiencias en el aprendizaje de los alumnos. Cuando los alumnos cometen errores o se equivocan, los docentes se

limitan a señalar el error sin utilizarlo como una oportunidad de fortalecer el aprendizaje buscado. De esta manera, los alumnos no saben qué se espera de ellos y qué fue lo que hicieron mal o porqué y, por tanto, cómo mejorarlo.

3.7. Instalaciones y recursos

Llama, por último, la atención que en estas escuelas, cuyos estudiantes sacan peores resultados de los esperables, las aulas y las instalaciones estén sucias y descuidadas. Son poco acogedoras y con muy escasa ornamentación en las paredes. En ocasiones a esto se añaden unas instalaciones y recursos inadecuados y claramente deficientes, bien sea por que las aulas son pequeñas, o bien porque los pupitres son insuficientes para el número de niños matriculados. En ocasiones, incluso, los propios maestros y maestras han debido cederles sus escritorios para que ellos puedan recibir las clases.

Sirva la descripción que hace un investigador de la visita a las aulas de una de estas escuelas:

"Las aulas de clase son pequeñas, oscuras y con muy mala ventilación, que por los techos bajos, el hacinamiento y el clima tropical hacen por momentos que el calor sea insoportable. La estrechez de las aulas de clase es tal que cuando fuimos a distribuir las pruebas y los formularios de la investigación era imposible pasar por entre los pupitres para entregarlos a cada uno de los alumnos."

Esta precariedad no se ve en todos los centros estudiados, algunos de ellos cuentan con pupitres para todos los niños, existen materiales de enseñanza elaborados por las profesoras, afiches, unos pocos libros, textos de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas. Pero es frecuente que sean locales poco ventilados, aunque con un adecuado sistema acústico. No destaca por abundantes y atractivos adornos y decorados, con su carga de alegría, iniciativa y optimismo. En algunas de ellas se podría tratar incluso de una negligencia en cuanto al mantenimiento de la limpieza.

"(...) tiene papeles por el suelo y los materiales disponibles son escasos y se encuentran desordenados; además, tanto al fondo como en uno de los laterales, hay mesas amontonadas, rotas y en desuso. La distribución de las mesas de los estudiantes y el profesor no sigue ningún criterio que permita la optimización en la gestión del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje (...)."

Aunque es un elemento, hay alguna excepción donde la ambientación del aula está formada por dibujos y trabajos realizados por los niños. Es agradable y bonita, sin embargo no tiene elementos mnemotécnicos que sirvan a los alumnos para recordar. No existe, por ejemplo, cuadros de valor, ni tablas de operaciones, ni reglas ortográficas. No es frecuente el uso de materiales educativos en el aula y, en los casos en que sí se incorpora material didáctico, éste queda generalmente relegado a un rol de manipulación o juego, desaprovechando su potencial de apoyo para la comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas para enfrentar situaciones diversas y estimular el desarrollo de capacidades y competencias.

4. Conclusiones

A pesar del riesgo, ya advertido, de perder esa visión holística de la forma de ser y comportarse, en esta investigación hemos agrupado los hallazgos en siete grandes: Clima negativo, falta de compromiso de los docentes, liderazgo autoritario o ausente, bajas expectativas, estrategias didácticas reproductivas, infraestructuras y recursos

inadecuados. Son, en cierto modo, como la otra cara de los factores de eficacia escolar, el contrapunto de los centros eficaces.

Tabla 1. Resumen de las características de las escuelas menos eficaces

FACTORES	COMPONENTES
Clima de la Escuela	Ambiente tenso y de desconfianza División entre docentes Relaciones de poder y dominación Desmotivación y malestar entre los estudiantes Uso del castigo físico
Implicación y compromiso de los docentes	Falta de compromiso Poco trabajo en equipo
Dirección escolar	Dirección descomprometida Estilo burocrático Falta de liderazgo Escasa formación
Participación de la familia	Baja participación familiar
Expectativas	Bajas expectativas hacia los alumnos de las familias y profesores Bajas expectativas de los alumnos
Procesos de Enseñanza	Enseñanza reproductiva y memorística No utilizan recursos didácticos motivadores Ausencia de atención a la diversidad Mala gestión del tiempo
Instalaciones y recursos materiales	Inadecuadas. Mal mantenidas Aulas descuidadas, sucias y deterioradas

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados son coherentes con los obtenidos de la investigación sobre eficacia escolar tanto en América Latina (Murillo, 2007a) como en el resto del mundo (Sammons, 2007). Sin embargo, aporta matices especialmente relevantes para conseguir una mejor comprensión.

Algunos de los elementos que no aparecen frecuentemente en esta literatura son:

- Uso de violencia del docente al estudiante en forma de golpes y castigos físicos.
- Insatisfacción de los docentes que engloba a todo los elementos escolares.
- Liderazgo percibido como negativo, bien sea por su ausencia o sus formas autoritarias, con una falta de comunicación con los docentes.
- Relaciones especialmente tensas entre familia y escuela.
- El descuido o abandono de los centros y de las aulas como muestra no de la carencia de recursos sino el desinterés de los docentes.

En todo caso, resulta especialmente relevante señalar que en estas escuelas en dificultades, no se dan todos los factores de manera simultánea. Para que la escuela quiebre es suficiente que falle gravemente uno de los factores. Así, puede hacer una buena dirección sin que consiga que se implique la comunidad o los profesores trabajen en equipo. Es más, según lo reflejado en este estudio, en ocasiones un solo factor puede ser el desencadenante de otros y hacer ineficaz a una escuela.

El conocimiento de esos factores puede sin duda ayudar a las escuelas en dificultades a centrar su esfuerzo en analizar y, en su caso, mejorar los elementos que están en la base de sus carencias. Así como aportar pautas para que los asesores, los inspectores/

supervisores y la administración educativa focalicen su atención en la mejora de los aspectos que, según esta investigación, caracterizan las malas escuelas.

Este estudio tiene una serie de ventajas y limitaciones que merecen ser destacadas. Desde luego, el estudio en profundidad de escuelas que por sus características positivas o negativas, suponen casos de especial interés para el investigador, significa una atractiva alternativa metodológica a los estudios con grandes muestras. La necesidad de obtener imágenes más globales, comprensivas y contextualizadas que la limitada lista de factores obtenidos a partir de su correlación, hacen de los estudios de escuelas prototípicas una necesidad. Los estudios de escuelas prototípicas negativas, como el que hemos presentado, nos ofrece esa imagen complementaria y también necesaria.

No cabe duda de que estos trabajos tienen limitaciones en cuanto a la validez externa de sus resultados. Sin embargo, hemos de considerar el modo de selección de estas escuelas prototípicas dentro un estudio más amplio en el que se estudiaron muestras representativas de cada país. Y además, se obtuvieron indicadores objetivos de sus logros en diferentes variables, ya mencionadas, de manera que se seleccionaron en función del Valor Añadido por cada una de estas escuelas. Pero en ningún caso es un criterio que defina esta investigación, sino su capacidad para comprender, y por tanto, como complemento a trabajos con grandes muestras. Los factores no son tratados de manera genérica sino que este estudio cualitativo nos hace “entrar” en las aulas y en los centros como si allí mismo estuviéramos de manera que nos permite reconstruir la realidad cotidiana haciéndonos partícipes de qué sucede en estas escuelas con el rendimiento menor de lo esperado. En todo caso, este estudio analizó ocho escuelas en otros tantos países, lo que da una imagen más global de la situación.

La existencia de escuelas que no consiguen que sus estudiantes aprendan es un primer paso en la existencia de desigualdades en educación, y en la sociedad. Difícilmente podremos tener sistemas educativos de calidad, sociedades justas, inclusivas y democráticas, si entre todos no dedicamos todos los esfuerzos a ayudar a que estas escuelas en situación de dificultad no consigan salir de su situación. Conocer los factores que caracterizan a estas escuelas es un primer y necesario paso para ayudarlas a mejorar.

Referencias

- Auerbach, C.F. y Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*. Nueva York: New York University Press.
- Austin, G.R. (1978). *Process evaluation: a comprehensive study of outliers*. Baltimore, MD: Maryland Department of Education.
- Bobbett, J.J. Ellett, C.D., Teddlie, C., Olivier, D.F. y Rugutt, J. (2002, junio). School Culture and School Effectiveness In Demonstrably Effective and Ineffective Schools. Comunicación presentada en el *Annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Louisiana.
- Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching.
- Brookover, W.B. y Schneider, J.M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9, 82-91.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., Mcpartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.

- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ellis, A. (1975). *Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachusetts City Schools*. Watertown, MA: Educational Research Corporation.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Lezotte, L.W., Edmonds, R. y Ratner, G. (1974). *A final report: remedy for school failure to equitable basic school skills*. East Lansing, Mi: Michigan State University.
- Madden, J.V., Lawson, D.R. y Sweet, D. (1976). *School Effectiveness Study*. Sacramento, CA: State of California Department of Education.
- Martínez-Garrido, C. (2012). 25 Investigaciones Clave en Eficacia Escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), art. 9.
- Murillo, F.J. (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2007a). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F.J. (coord.) (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2), 1-23.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 407-427.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education Policy Analysis Archives*, 20(18), 1-23.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27,
- New York State Department of Education (1974). *School factors influencing reading achievement: A case study of two inner city schools*. Albany, NY: Division of Education and Evaluation.
- New York State Department of Education (1976). *Three strategies for studying the effects of school process*. Albany, NY: Bureau of School Programs Evaluation New York State.
- Phi Delta Kappa (1980). *Why some urban schools succeed?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Riddell, S., Brown, S. y Duffield, J. (1998). The utility of qualitative research for influencing policy and practice on school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 170-186). Londres: Falmer Press.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. Reading: Centre for British Teachers.

- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres: OFSTED.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Bosker, R.J. y Creemers, B.P.M. (2001). Time for self-criticism: on the viability of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 131-157.
- Shefali, P.R. (2011). Organisational commitment of teachers in effective and ineffective schools. *Educational Quest- An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 2(2), 261-268.
- Spartz, J.L. (1977). *Delaware educational accountability system case studies: Elementary school grades 1-4*. Dover: Delaware Department of Public Instruction.
- Stoll, L. (1995, mayo). The Complexity and Challenge of Ineffective Schools. Comunicación presentada en *el European Conference on Educational Research*. Annual Conference of the Educational Research Association, Bath.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2007). *Basics of Qualitative Research: Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory*. Londres: Sage.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Van Der Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.
- Van De Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research*, 12(4), 383-403.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Venezky, R. y Winfield, L. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading*. Newark, NJ: University of Delaware.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Wilder, G. (1977). Five exemplary reading programs. En J.T. Guthrie (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension* (pp. 57-68). Newark, NJ: International Reading Association.

La escolarización de niños con enfermedades raras. Visión de las familias y del profesorado

Children schooling with rare diseases. Families and teachers vision

Ana Castro Zubizarreta *

Rosa García-Ruiz **

Universidad de Cantabria

Las Enfermedades Raras son un desafío para la sociedad que requiere intervenciones interdisciplinarias para abordar su impacto sobre los niños y sus familias. En este trabajo se propone un acercamiento a las Enfermedades Raras desde la perspectiva de las familias de niños afectados y de sus docentes, para analizar sus necesidades y generar procesos de reflexión conjunta que repercutan en la mejora de los servicios de apoyo a los que tienen acceso. Para ello, se entrevista a quince familias y ocho docentes de varias provincias españolas. Los resultados reflejan que las familias demandan información y asesoramiento tras el diagnóstico de la enfermedad y que los docentes necesitan también más formación sobre la intervención en el aula ante estos casos. Atender a estos niños requiere una coordinación multidisciplinar entre los equipos médicos, la comunidad educativa y las familias, que derivará en la mejora de la atención integral que precisan.

Descriptor: Enfermedades Raras, Familias, Escolarización, Atención Temprana, Comunidad Educativa

Rare diseases are a challenge to our society that requires interdisciplinary interventions to approach its impact on children and their families. This paper proposes an approach to rare diseases from perspective families of affected children and their teachers, to analyze their needs and generate joint reflection processes that impact the improvement of support services with access. For the conclusion of this paper, we interviewed fifteen families and eight teachers from several Spanish provinces. The results show that families require information and advice following diagnosis of the disease and that teachers need more training on classroom intervention in these cases. Caring for these children requires a multidisciplinary collaboration between medical teams, the educational community, and families, which will result in improving the comprehensive care they need.

Keywords: Rare Diseases, Families, Schooling, Early Attention, Educational Community.

*Contacto: castroza@unican.es

**Contacto: rosa.garcia@unican.es

Introducción

La escolarización de los niños que padecen una Enfermedad Rara (ER) demanda el cumplimiento de los principios de inclusión y normalización, para lo que adquiere su máxima relevancia la coordinación de todos los agentes implicados: familias, docentes, instituciones y servicios. No se trata solo de dotar a las familias o a los centros de más recursos, sino de incidir en cómo optimizar su potencial para que se saque el máximo provecho. Para ello es de suma importancia conocer cuál es la situación de estos menores, qué necesidades tienen, qué apoyos reciben y cómo la escuela está dando respuesta a ese gran objetivo que es garantizar la inclusión educativa.

A nuestro parecer, la práctica colaborativa entre los profesores, familias, médicos, miembros de asociaciones de ER, orientadores, especialistas y todos aquellos agentes que puedan incidir en el desarrollo de los niños, debe ser una realidad que se reproduzca en los diferentes entornos en los que se desenvuelve el niño. La realidad es que existe un escaso trabajo interdisciplinar, a pesar de que todos los profesionales pretenden que los niños se beneficien de las condiciones que potencien su desarrollo y mejoren su calidad de vida. Tal vez siga existiendo una cultura individual que impregna diferentes prácticas profesionales que en vez de sumar esfuerzos siguen intentando limitar sus espacios de actuación – poder, por lo que consideramos que debemos tener en cuenta todos los ámbitos que influyen en el desarrollo del niño. Ante este problema de investigación nos planteamos dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo es la escolarización de estos niños? ¿Están recibiendo los apoyos necesarios desde todos los ámbitos implicados? ¿Qué necesitan?

1. Fundamentación teórica

Se ha desarrollado un fuerte movimiento asociativo de familiares de personas afectadas por enfermedades raras, que se consolida en la Organización Europea de Enfermedades Raras (EURORDIS) y a nivel nacional, en la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER), constituida en el año 1999. En el contexto en el que se desarrolla esta investigación, el interés por las ER se inicia desde el mundo de la pediatría (Gaité, Cantero, González-Lamuño y García Fuentes, 2005). Desde el ámbito médico se genera un contexto de producción científica y de interés en relación a las ER que involucra no sólo al campo sanitario sino también al ámbito de la psicopedagogía, con una publicación posterior (FEAPS, 2006), que recoge la intervención interdisciplinar en las ER desde el ámbito médico, psicosocial y educativo, a la vez que recoge también la visión de las familias y personas afectadas por estos síndromes a través de historias de vida.

1.1. Las enfermedades raras y el impacto emocional en la familia

Según la Unión Europea, se entiende por Enfermedades Raras todas aquellas enfermedades que pueden ser mortales o provocar un debilitamiento crónico del paciente y que, debido a su escasa prevalencia, requieren esfuerzos combinados para tratarlas. A título indicativo, se considera una prevalencia escasa cuando es inferior a 5 casos por 10.000 personas en la Comunidad.

A pesar de su gran diversidad, las ER tienen algunos rasgos comunes de gran importancia (del Barrio y Castro, 2008) son graves o muy graves, crónicas, a menudo degenerativas y ponen en peligro la vida. El comienzo de la enfermedad tiene lugar en la niñez para el 50% de estas enfermedades. La calidad de vida de los pacientes de ER está

a veces comprometida por la falta o pérdida de autonomía: incapacitación. Tanto pacientes como familiares sufren a nivel psicosocial. Son enfermedades incurables, por lo general sin tratamiento efectivo. Son difíciles de tratar, las familias encuentran enormes dificultades para encontrar el tratamiento adecuado (EURORDIS, 2008).

La llegada de un hijo con una ER rompe el proyecto ideal inicial pensado por la pareja y provoca un impacto emocional en la familia que se manifiesta en una serie de reacciones ampliamente estudiadas (Muntaner, 1998; Paniagua, 2001; Paniagua y Palacios, 2005; Rodrigo y Palacios, 1998).

En estas aportaciones podemos encontrar una constante que promueve tres etapas de adaptación: un periodo de crisis emocional, un periodo de desorganización emocional y finalmente, una aceptación de la realidad y búsqueda de alternativas para mejorar la situación.

A pesar del impacto negativo que supone para la familia, nos parece interesante destacar cómo en la actualidad, tal y como señalan Peralta y Arellano (2010), y coincidiendo con la nueva conceptualización de la discapacidad, el surgimiento de la psicología positiva, la inclusión educativa, la nueva filosofía de los servicios y los sistemas de apoyos que de ellos se derivan, el movimiento hacia la autonomía personal, entre otros factores, se ha propiciado que la visión sobre las reacciones de las familias ante el nacimiento de su hijo con una ER evolucione hacia interpretaciones más positivas.

En este sentido las autoras constatan la coexistencia de efectos negativos, como la tristeza o la pérdida de percepción de control, pero también, de efectos positivos, como el enriquecimiento de los valores o el fortalecimiento de los lazos familiares.

Esto provoca que se superen interpretaciones de corte patológico, hacia interpretaciones adaptativas de la familia ante la discapacidad, que se ven facilitados en gran medida por la calidad y sistemas de apoyo que se brindan a las familias, de ahí, que consideremos necesario esbozar sucintamente el mapa de servicios y apoyos a la familia que se ofertan desde los diferentes ámbitos o contextos de intervención.

1.2. Provisión de servicios y apoyos con los que cuentan las familias

La provisión de servicios y apoyos con los que cuentan estas familias se unifica en torno a tres grandes ámbitos: social, educativo y médico (figura 1).

Los servicios de Atención Temprana (AT) centralizan los servicios prestados desde los tres ámbitos, entendiéndolo como un apoyo especial desde un enfoque de trabajo en equipo multiprofesional y orientado a las familias (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005). Por tanto, la intervención en AT se dirige tanto a los niños entre 0 y 6 años con trastornos en su desarrollo o riesgo de padecerlo, como a sus familias y al entorno, partiendo de un modelo globalizador de atención que abarca tanto los aspectos intrapersonales (biológicos, psicosociales y educativos) como los interpersonales relacionados con el entorno.

En este sentido consideramos que el trabajo interdisciplinar debería sustentarse en una adecuada coordinación de recursos y profesionales, configurando una cadena en la que cada eslabón es imprescindible y que favorezca la coordinación entre los mismos con el objeto de que se dinamicen las actuaciones y se optimicen los recursos en que trabajamos y la atención que se prestan a los pequeños y sus familias, tal y como puede apreciarse en la figura 2, elaborada a partir de Elizalde (2004).

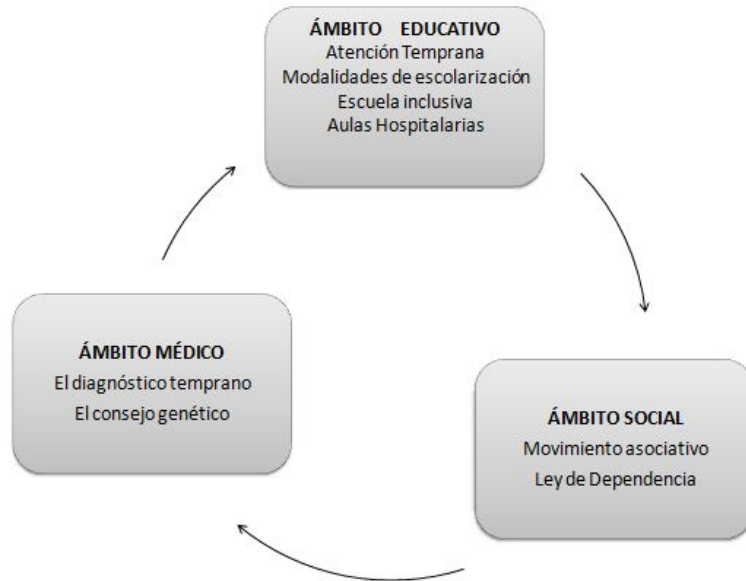


Figura 1. Servicios y Apoyos a las familias
Fuente: Elaboración propia

Coincidimos con Grande (2011) cuando plantea que los niños con ER y sus familias necesitan una respuesta integral, que considere su singularidad y su entorno. La realidad es muy amplia y compleja y requiere intervenciones complementarias.

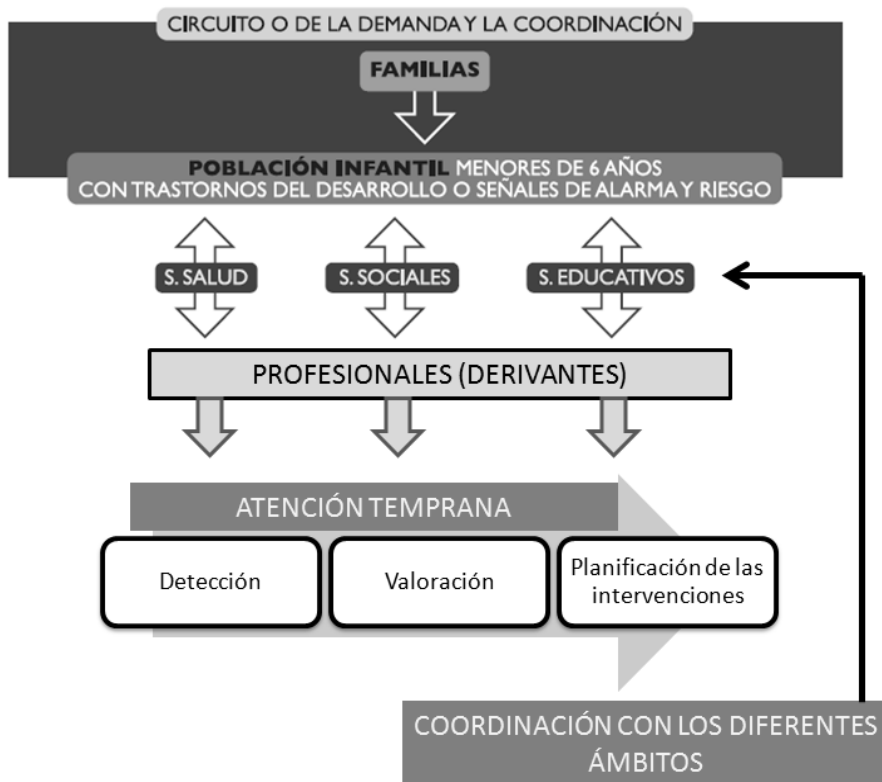


Figura 2. Circuito de demanda y coordinación
Fuente: Elaboración propia

1.3. La respuesta de la escuela inclusiva ante las enfermedades raras

Un momento clave para las familias de niños afectados por una ER es la escolarización de los pequeños. Es en este periodo, clave para la socialización del niño, donde los profesionales de la AT deben favorecer en la familia actitudes positivas que faciliten la creación de una colaboración estrecha entre escuela y familia que se base en la honestidad y la comunicación continuada, amparada por la coordinación y el apoyo que pueda ofrecerse desde el servicio de AT como vínculo común potenciador de la relación que se está fraguando entre familia y escuela.

A este respecto, no podemos obviar que los centros educativos, por sus objetivos y por la especial atención que se otorga a los aspectos afectivos y sociales son lugares idóneos para conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales desarrollen al máximo sus capacidades. En este sentido, es importante tener en cuenta que estos centros, como señalan Murillo y Krichesky (2012), se convierten en espacios capaces de fomentar el desarrollo integral de los alumnos, así como el desarrollo profesional y personal del profesorado.

Por todo lo expuesto se observa la importancia de mantener una estrecha relación entre los centros educativos y los Centros de Desarrollo Infantil y de AT, principalmente en las primeras edades. Esta relación debería tener los siguientes objetivos (Guillén, 2010):

- Los profesionales de las Escuelas Infantiles y de los centros de Desarrollo Infantil y de AT, pueden colaborar en la elaboración de programas de intervención y en la delimitación de objetivos, materiales y procedimientos.
- Determinar las necesidades educativas de los niños entre 0 y 6 años, localizando y derivando los niños que presenten anomalías en su desarrollo, así como contribuir en la elaboración del currículo de esta etapa.
- Coordinar y compartir la información sobre la situación del niño en el momento en el que éste ingresa en el sistema educativo. Intercambiar la información sobre las actividades y su comportamiento durante su escolarización. Prestar apoyo técnico a los programas de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Colaborar en la orientación a las familias, en su conocimiento y apoyo a sus necesidades.

Es en esta línea en la que el trabajo interdisciplinar de los profesionales se erige como un punto de encuentro e intercambio que lleve a la reflexión conjunta y a la búsqueda de soluciones y alternativas que se derivan de la problemática de la inclusión educativa y social de los pequeños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Estas soluciones pasan por garantizar la escolarización de estos menores en una escuela realmente inclusiva, en la que se garantice una educación relevante y pertinente, en base a un proyecto pedagógico inclusivo, como señala Croso (2010), partiendo de la superación del estigma y la discriminación que estos menores pudieran sufrir y potenciando su participación democrática (Hevia, 2010).

1.4 La coordinación con la escuela

La participación de las familias en la vida de los centros educativos donde acuden sus hijos es una variable determinante de la calidad educativa.

Algunos de los estudios como los de Castro y García (2013), Bolívar (2006), Luengo, (2006), Hernández, y López, (2006), Huertas, (2009), y Pérez y López (2010), constatan que el trabajo cooperativo de las familias con la escuela es positivo para el crecimiento integral del niño. Y repercute directamente en el rendimiento de los niños y en su desarrollo (Jensen, Joseng y Lera, 2007). Por todo ello, se vislumbra la necesidad de potenciar desde el servicio de AT las relaciones entre la escuela y la familia, facilitando la devolución e intercambio de información (Pérez, 2006; Rey, 2006).

Al respecto señalar que un estudio realizado por Palomo, García, García y González (2000) sobre la información que el contexto escolar debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil pone de relieve que los profesores manifiestan inseguridad a la hora de enfrentarse a la atención educativa de este alumnado además de mostrar cómo los padres refieren malentendidos producidos por informaciones erróneas que manejan los docentes..

Por otro lado, la falta de información se extiende más allá de las familias, puesto que tal y como indican Fernández, Puente, Barahona y Palafox (2010), no existe información rigurosa y adaptada tampoco para las asociaciones y profesionales que trabajan con estas poblaciones, como maestros de educación especial, especialistas de lenguaje, terapeutas ocupacionales y psicólogos. Así lo muestran Avellaneda, Pérez-Martín, Pombo, Gutiérrez & Izquierdo (2012), tras realizar entrevistas a médicos de atención temprana, para los que se hace necesaria más formación específica, puesto que la mayor parte de información la encuentra en internet; destacando la relevancia de una adecuada prevención primaria, del consejo genético y la educación sanitaria; y otorgando gran importancia a la labor del entorno familiar.

Es fundamental poner de manifiesto la importancia que tienen las relaciones que se establecen entre los diferentes sistemas o contextos en los que el niño participa, poniendo especial interés en la coherencia existente entre las actividades o posibles intervenciones que se lleven a cabo. Por todo ello, muchos investigadores y profesionales del ámbito de la AT (Bernheimer y Keogh, 1995; de Linares y Rodríguez, 2004; Guralnick, 2001) han considerado la necesidad de implicar a las familias en su trabajo. En esa línea se llevó a cabo un anterior trabajo (Castro, Renés y de León, 2011), en el que se pusieron de manifiesto las carencias de información, formación y coordinación de los diferentes agentes implicados en la atención a niños con enfermedades raras en Cantabria, manifestadas por sus familiares.

Fruto del interés en esta línea de investigación, se pretende con este trabajo, mostrar cuáles son las opiniones de familias y docentes, como poseedores de una experiencia vital, rica y fundamental para desarrollar procesos de innovación y mejora en los servicios que se ofertan, en un contexto de mayor envergadura, con el propósito de mejorar los procesos de intervención que se desarrollan en los distintos ámbitos, y en consecuencia, llegar a una mejor coordinación de todos los agentes implicados, que posibilite su inclusión social y educativa.

2. Método

Para llevar a cabo el proceso metodológico de esta investigación se siguieron una serie de fases: planteamiento del problema, delimitación de los objetivos del estudio, identificación y denominación de variables, diseño de la investigación, delimitación de la muestra, elaboración y aplicación del instrumento de recogida de información y técnicas de análisis de datos.

Teniendo en cuenta el anterior marco teórico y las investigaciones en él apuntadas, se plantean los siguientes objetivos:

- Potenciar procesos de escucha activa y participación de las familias que repercutan de forma positiva en la mejora de la atención que pueden recibir los niños con enfermedades raras.
- Identificar y analizar las preocupaciones, dudas, expectativas en particular y necesidades en general que presentan las familias y docentes de niños afectados por enfermedades raras en el ámbito social, educativo y sanitario.
- Generar procesos de reflexión conjunta que repercutan de forma positiva en la calidad de los servicios que se ofertan.

2.1. Muestra y procedimiento

El diseño metodológico seguido en esta investigación, se ha basado en un enfoque cualitativo a través del desarrollo de entrevistas en profundidad a 15 familias de niños afectados por una enfermedad rara y 8 docentes.

Para llevar a cabo la investigación se siguió un muestreo incidental, puesto que se tuvo acceso a través de varias asociaciones de afectados y centros educativos en los que estaban escolarizados niños con ER; así como docentes que trabajan en estos centros y que han tenido a alguno de estos niños en su aula, pidiendo su participación desinteresada y voluntaria, obteniendo como resultado la participación de 15 familias y 8 docentes. Las edades comprendidas de los niños oscilan entre los 12 meses y los 14 años de edad, conformando el 50% de la muestra los niños mayores de 6 años. Las muestras quedan conformadas por etapas educativas y comunidades autónomas de la siguiente manera: 2 familias de Extremadura, 3 familias de Andalucía, 5 familias de Cantabria, 2 familias de Valencia, 1 familia de Galicia y 2 familias de Madrid. En cuanto a los docentes: 3 docentes son de Educación Infantil, siendo 2 de Cantabria y 1 de Valencia; 5 docentes son de Primaria, siendo 3 de ellos de Madrid y 2 de Andalucía.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial y algunas a través de videoconferencia. Fueron grabadas, con el consentimiento de los entrevistados y posteriormente transcritas.

2.2. Instrumento

El instrumento de recogida de información seleccionado para familias y docentes es una entrevista personal compuesta por preguntas semiestructuradas que facilitaban recoger su experiencia con sus propias palabras. Las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento informado. El análisis de datos recogidos, se llevó a cabo con el programa MAXqda 2007 siguiendo la secuencia que describimos a continuación: transcripción de las entrevistas, categorización y selección de los segmentos más relevantes.

En el análisis se creó un sistema de categorías emergentes que recogen los núcleos temáticos en los que las familias y los docentes aportan sus respuestas, ayudando a la lectura e interpretación de estos datos. Estas categorías son:

- Necesidades y demandas durante el proceso diagnóstico.
- El impacto del diagnóstico en las relaciones familiares.
- Identificación de apoyos dentro del ámbito social.

- Conocimiento del Servicio de Atención Temprana por parte de familias y profesorado.
- Adaptación del niño al sistema escolar.
- Las relaciones familia – escuela.

3. Resultados

Tanto familias como profesorado presentan su visión particular de una realidad concreta, la vivencia en el pequeño de una enfermedad rara. A través del análisis de sus discursos identificamos necesidades y demandas vinculadas a la coordinación y el trabajo conjunto de diferentes ámbitos de intervención y apoyo que buscan, en definitiva, la potenciación de la calidad de vida de los pequeños.

3.1. Necesidades y demandas durante el proceso diagnóstico

El proceso de diagnóstico de una ER es una experiencia realmente dura para las familias que se encuentran ante algo desconocido y que afecta a lo que más quieren, a su hijo. Este proceso es realmente complicado, puesto que se encuentran ante una tremenda falta de información y una gran dosis de ansiedad e incertidumbre. Para algunas familias entrevistadas supone un shock conocer que su hijo padece una ER, diferente, poco estudiada, sin un diagnóstico muy fiable al principio. Este proceso conlleva un cambio en sus expectativas familiares, comenzando por un período de negación, de incredulidad y una crisis, provocada por un cambio rotundo en sus vidas, que deriva finalmente en la aceptación del diagnóstico y de la enfermedad.

Al conocer el diagnóstico, las familias necesitan toda la información posible, y comienza una búsqueda de diferentes especialistas médicos que les ayude a mejorar la enfermedad de su hijo, hasta llegar a buscar información en internet, a través de múltiples sitios como revistas médicas, asociaciones, foros de familias afectadas, etc.; con el riesgo, tal y como manifiestan las familias entrevistadas, de asumir que no toda la información es fiable, y a pesar de que los médicos les aconsejaron que no lo hiciesen. Este interés y esta búsqueda incesante de información tiene como resultado, en muchos casos, según los entrevistados, que las familias conozcan tanto o más sobre la enfermedad de su hijo que el propio médico.

Así lo refiere un padre entrevistado cuando señala que la búsqueda de información realizada para ayudar a su hijo ha favorecido que haya podido aportar conocimientos sobre la enfermedad a otras familias de afectados lo que evidencia la contribución que realizan las asociaciones de afectados en relación a la orientación, apoyo y ayuda mutua:

“Me he sentido muy sólo, visitando a diferentes médicos buscando un diagnóstico. Al final, con el paso de los años, creo que he aportado yo más información a otras familias sobre la enfermedad que los propios médicos. Entre nosotros también nos vamos recomendando los médicos que mejor nos atienden y que parece tienen más conocimientos sobre la enfermedad.”

Cabe destacar que en los últimos años se ha producido un incremento considerable de diagnósticos precoces que hace que las familias cuyos hijos tienen edades comprendidas entre los 12 y 24 meses valoren de forma muy positiva la labor del pediatra.

“La verdad es que viendo todo el recorrido que tuvieron que hacer otros miembros de la asociación para conseguir el diagnóstico de la enfermedad, me siento afortunada, porque cuando “S” tenía seis meses en una revisión rutinaria la pediatra nos comentó la posibilidad de la enfermedad. Fue un mazazo, pero lo prefiero a la angustia de no saber.”

La visión del profesorado es coincidente con la de las familias al constatar que los niños que sufren una enfermedad rara son diagnosticados previamente a su escolarización o en los inicios de la misma desde los servicios de salud si bien en algunos casos se refieren al diagnóstico como un proceso largo y estresante.

“No intervine en el diagnóstico, debido a que el alumno había sido diagnosticado a los 6 meses de edad, por los equipos médicos.”

3.2. Las relaciones familiares

Las familias entrevistadas comentan que el diagnóstico de la enfermedad del hijo desestabilizó la relación. Refieren un conjunto de emociones negativas que marcaron la dinámica familiar en un primer momento, sin embargo, cabe destacar el comentario que realiza una madre de un niño mayor de 14 años.

“Esto nos ha hecho más fuertes, nos ha mantenido unidos porque lo más importante es nuestro hijo. Nos ha hecho valorar y disfrutar más la vida, los pequeños momentos y las cosas que son realmente importantes.”

3.3. Identificación de apoyos en el ámbito social

El 100% de las familias entrevistadas dicen haberse puesto en contacto con una asociación cuando buscaban información sobre la enfermedad en Internet. Comentan sentir alivio al encontrar a otras personas que se encuentran en la misma situación con la que compartir experiencias y consejos.

“Todos me decían que sabían por lo que estaba pasando, pero no era cierto, ¿cómo lo iban a entender? Cuando encontré la asociación de afectados por la enfermedad de mi hijo me sentí comprendida, ya no estábamos solos.”

3.4. Conocimiento y asistencia al Servicio de Atención Temprana

Las familias cuyos hijos poseen edades superiores a los seis años refieren que no asistieron y desconocían el servicio de Atención Temprana. Reconocen que se centraron en conocer las características de la enfermedad y estar pendientes de las múltiples consultas de seguimiento médico que pautan a sus hijos para controlar la aparición de otras posibles complicaciones.

El caso del resto de familias es diferente. Manifiestan asistir al servicio de Atención Temprana con sus hijos al que dicen haber sido derivados a través del servicio de pediatría.

“La Dra. me recomendó que llevase a “S” a Atención Temprana, fuimos allí con muchísimos nervios, yo era incapaz casi de escuchar, poco a poco nos fuimos relajando y la verdad, es que ahora estamos contentos. “S” parece un niño normal, es muy pillito y la terapeuta me dice que está sorprendida con él. Eso sí, con ella sola se porta mejor que conmigo. La verdad es que me están ayudando para que no lo proteja tanto, el pobre. Creo que ahora estoy empezando a disfrutarlo.”

Las familias que se han beneficiado de la AT dicen sentirse satisfechas con el servicio, sin embargo, refieren sentir incertidumbre y estar expectantes ante la escolarización de sus hijos y si el centro va a prestar los apoyos que precisa o pueda precisar el pequeño.

Las entrevistas al profesorado evidencian que el conocimiento de este servicio es amplio, constatando la obligada interrelación que debe existir entre estos recursos: la AT y el centro educativo, que comparten no sólo el grupo poblacional, sino fines y objetivos. Asimismo, refieren en su discurso la necesidad de realizar un trabajo coordinado, donde se facilite información y formación que se presenta como una demanda constante en el profesorado entrevistado. Así lo manifiestan varias maestras cuando exponen su experiencia personal:

"He tenido y tengo relación con el Servicio de Atención Temprana, en varias ocasiones, unas de forma directa (a través del teléfono o el correo) y otras de forma indirecta (a través de información proporcionada por los padres o por los informes escritos). Solicitaba información clara y precisa sobre la forma en la que podía apoyar al niño."

"Desde mi experiencia yo no he percibido que hubiera buen entendimiento y colaboración entre el equipo de orientación y el servicio de Atención Temprana. No pasaban ni información y mucho menos formación para saber qué poder hacer."

3.5. Adaptación del niño al ámbito escolar

3.5.1. Facilitar información: un primer paso para favorecer la coordinación y el trabajo interdisciplinar

En las entrevistas realizadas a las familias identificamos dos posicionamientos contrarios a la hora de compartir el diagnóstico médico de su hijo con los profesionales educativos: por un lado, aquellas familias con hijos mayores de 6 años que no han acudido al servicio de AT comentan que se enfrentaron al dilema de informar o no sobre la enfermedad por miedo a que el niño fuera etiquetado o el maestro depositase en él menos expectativas. De hecho, esta actitud ha sido fomentada, tal y como refiere una de las familias entrevistadas, por parte de algunos médicos:

"El pediatra del niño me dijo que no lo dijera en el colegio. Que si había algún problema con él en el colegio, ya me lo harían saber los profesores."

Este posicionamiento contrasta con el discurso que nos ofrecen aquellas familias que han asistido al Servicio de Atención Temprana que entienden que la aportación de información sobre la enfermedad de su hijo a los educadores es vital para favorecer una correcta adaptación al ámbito escolar. De esta forma lo expresaba una madre:

"Sí que facilite información. Seguramente porque entendía que necesitaba de la colaboración de sus profesores."

La familia se convierte así en una pieza clave para poder establecer conexiones y vínculos entre los diferentes profesionales que atienden al niño. Los maestros entrevistados señalan que es la familia la que inicia un canal de comunicación que fortalecerá una relación familia – escuela honesta. De esta forma se favorece la implicación de los profesionales educativos en la búsqueda de información y generación de un trabajo interdisciplinar de calidad que revierta en el niño y su familia. Una maestra nos comenta su visión al respecto:

"Fue la familia la encargada de trasladar toda la información al centro educativo. A partir de ahí tuve que buscar información, consultar y estudiar. Médicos de cabecera, especialistas y atención temprana, son figuras que nos proporcionan, a maestros y educadores, información inicial sobre los síndromes, enfermedades,... pero sobre todo posibilidades educativas, características potenciales, así como las limitaciones. Para mí, además de para la familia, son importantes las organizaciones específicas como la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER), ya que nos proporcionan formación e información concreta."

De la experiencia de esta maestra se aprecia el reto que supone responder a las necesidades de un colectivo poco conocido, los niños que sufren enfermedades raras. Un desafío para el profesorado que no puede afrontarse sin el incremento de información y formación sobre síndromes específicos y la dotación de recursos tanto materiales como personales en los centros escolares tal y como lo plantea uno de los maestros:

"Se necesitó mucha más información y por supuesto formación, no somos especialistas en todos los temas, hay mucho desconocimiento sobre cómo intervenir en ciertos trastornos. A esto hay que unirle que en el aula tenemos ratios elevadas y depende qué necesidades

no podemos dedicarle la atención que requiere, en unas ocasiones por falta de recursos personales y en otras materiales."

Asimismo, la totalidad de los maestros entrevistados coinciden al señalar que la adaptación al ámbito escolar y la prestación de apoyos en el mismo es más sencilla en aquellas familias que previamente han recibido apoyos desde el ámbito social y médico (asociaciones, servicios sanitarios y servicio de Atención Temprana):

"Es más fácil trabajar y contar con la colaboración de estas familias que son conscientes de la realidad ya que cuando se escolariza al niño han tenido tiempo suficiente para comprender su situación, han tenido apoyo de asociaciones o de diferentes servicios..."

Son este tipo de familias las que reconocen necesitar la colaboración, apoyo y asesoramiento del profesional educativo, expresando su miedo a que el desconocimiento de la enfermedad por parte de sus profesores pueda hacer que pasen desapercibidas posibles necesidades de apoyo educativo dentro del ámbito escolar, expresando a su vez la necesidad de establecer una continuidad de los apoyos que se han venido prestando desde el Servicio de Atención Temprana en el ámbito escolar si así fuese necesario.

"Me preocupa que sus profesores no conozcan en qué consiste su enfermedad porque eso hace que no puedan ayudarlo. Si uno tiene Síndrome de Down, por ejemplo, parece que es fácil de concienciar a la persona que tengas delante de a lo que se enfrenta. Pero el caso de nuestro hijo es diferente, terminamos la Atención Temprana y a los tres años en el cole fue como volver a empezar".

En este sentido, la visión de los maestros entrevistados complementa lo referido por las familias cuando señalan que precisan de un asesoramiento mayor y especializado en estos casos:

"Los profesores no estamos formados y nos sentimos amenazados, es importante reconocer que no sabemos de todo y a partir de ahí buscar un buen asesoramiento y acompañamiento".

3.5.2. Un largo camino por delante: un proceso de adaptación constante

Una constante que se aprecia en el discurso del profesorado es que si bien recibir información y formación respecto a la ER que presenta el alumno es importante, el proceso de adaptación debe ser flexible, bidireccional y continuo. Una maestra así lo refiere cuando habla de un caso en concreto:

"El proceso de adaptación del alumno a la escuela aún no ha terminado. Continuamente el alumno tiene que adaptarse y la comunidad educativa al completo, adaptarnos con él. Todavía hoy, ni el alumno se ha adaptado totalmente al centro, ni el centro al alumno."

En esta línea, los maestros entrevistados señalan que una práctica educativa familiar que puede limitar el correcto desenvolvimiento del niño en el centro escolar es la sobreprotección. Este planteamiento es reconocido por parte de las familias entrevistadas con hijos mayores de seis años que dicen haber evitado que sus hijos se expusieran a situaciones que ellos percibían como estresantes para los pequeños. Así lo reconoce una madre cuando compara su conducta y exigencia entre sus tres hijos:

"Yo con V, he sido más permisiva que con mis otros dos hijos. Los otros dos, como faltas a una clase, como no sé qué... y con V, no mira hijo, hoy no vas al colegio porque sabía que ese día iba a haber algo que él iba a tener que renunciar y le iba a costar."

Finalmente, tanto familias como docentes señalan que el camino de la inclusión educativa debe sustentarse en reflexionar sobre el potencial del niño, compartir miedos, incertidumbres y también alegrías, aprendiendo de las experiencias propias y de otras que quieran ser compartidas. En este sentido, una madre señalaba en la entrevista que su hijo les había dado una lección de vida.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto el escaso conocimiento de las enfermedades raras en el ámbito educativo y médico, coincidiendo con la aportación de Fernández, Puente, Barahona y Palafox (2010), cuando señalan que no existe información rigurosa y adaptada a los profesionales lo que hace necesaria la realización de acciones formativas y de sensibilización. La creación de cursos de extensión universitaria, encuentros y jornadas, facilita la difusión de conocimientos que sensibilicen a la sociedad y ayuden a complementar la formación de los profesionales de diferentes áreas (sanitaria, psicológica y educativa). Estos medios de concienciación debieran de recoger y reunir a familias, profesionales del campo médico, educativo y asociaciones con el firme propósito de escuchar la voz y experiencias de todos los agentes implicados en el desarrollo íntegro de los pequeños y por lo tanto, aprovechar aquella información que pueda favorecer al conocimiento de las peculiaridades de la enfermedad.

La investigación ha constatado la imposibilidad de poder conocer cada una de las ER existentes, pero sí creemos que se pueden aportar los mecanismos y herramientas que favorezcan en el profesional el acceso a la información e intercambio con otros profesionales de diferentes ramos sobre la enfermedad, facilitando la consecución de los objetivos planteados por Guillén (2010) para lograr una correcta relación entre la escuela y otros profesionales. Para ello, la labor desarrollada por el Instituto de Salud Carlos III y de Organizaciones como EURORDIS, a nivel europeo, y FEDER, dentro del ámbito nacional, pueden ser un referente para la difusión de un mayor conocimiento sobre las ER.

Es en estas familias, donde el impacto de la enfermedad en sus relaciones de pareja apunta a lo ya expresado por Peralta y Arellano (2010), encontrando no sólo efectos negativos sino también efectos positivos en las familias, vinculados a un fortalecimiento de la relación, así como la generación de actitudes positivas hacia la vida.

En todo caso, advertimos también tras el análisis del contenido de las entrevistas que una atención de calidad a la infancia, sobre todo en las edades más tempranas, requiere de cuatro pilares básicos: en primer lugar, un esfuerzo conjunto de diferentes profesionales; esto es, trabajo multidisciplinar en la línea de lo ya apuntado por Guralnick, (2001) y de Linares y Rodríguez, (2004). Una interacción de distintos participantes, niño, familia y profesionales de diferentes ámbitos. En tercer lugar, la colaboración de todos los servicios involucrados facilitando la coordinación. Y finalmente, y a nuestro entender el pilar fundamental, la participación directa de la familia, que en nuestro estudio se erige como agente educativo primario y facilitador por excelencia de la coordinación y comunicación entre los diferentes profesionales que atienden al niño. Este papel que otorgamos a la familia podría suponer un avance en la consolidación de la relación familia-escuela de cuya importancia y necesidad ya ha sido recogida por autores como Rey (2006) y Pérez (2006), entre otros.

Un momento clave para que no se produzcan incoherencias en la prestación de apoyos y en la continuidad de los mismos es el proceso de adaptación al ámbito escolar que es entendido por los maestros entrevistados como un proceso constante que tiene que involucrar a toda la comunidad educativa siguiendo lo apuntado por Croso (2010), partiendo de la superación de prácticas educativas en el contexto escolar y familiar que eviten la sobreprotección, el estigma y la discriminación que estos menores pudieran

sufrir, potenciando su participación democrática en la línea de lo expresado por (Hervia, 2010).

Ante estos resultados comprobamos también la necesidad de una mayor coordinación de los agentes implicados en la responsabilidad de salvaguardar los derechos fundamentales de estos menores, coinciden con las conclusiones de De Andrés y Aranda (2004) cuando reclaman mayor diálogo entre las familias y las administraciones, y la igualdad de oportunidades que favorezcan su inclusión real.

Esta necesidad de coordinación de los agentes implicados no puede desvincularse de la demanda que el profesorado entrevistado realiza de forma insistente en su discurso: la formación del profesorado en síndromes específicos y prestación de apoyos que precisen las familias y niños afectados por una enfermedad rara. Consideramos que existe, tal y como refieren los propios maestros una carencia formativa que debiera ser solventada desde los propios planes de formación universitaria que con posterioridad, podría ser mejorada como ya hemos expuesto con anterioridad, a través de una formación permanente al respecto con cursos de extensión universitaria, encuentros y jornadas que potencien la competencia del profesorado ante estos casos y favorezca la eliminación de sentimientos de incompetencia, amenaza o impotencia en su práctica docente tal y como exponía una de las maestras durante la entrevista realizada.

5. Conclusiones

A la vista de la discusión de los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta las características de esta investigación, destacamos brevemente las principales conclusiones obtenidas. En torno a las posibilidades de escuchar a las familias, puesto que nos ofrece una visión cercana de la realidad a la que se enfrentan los padres cuyos hijos sufren una enfermedad rara con lo que se nos permite cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo generando procesos de escucha activa donde las familias pueden expresar sus dudas, preocupaciones, expectativas y necesidades. Escuchar a los docentes enriquece esta visión desde un prisma que permita conocer cómo se están llevando a cabo la escolarización de estos menores, qué obstáculos se encuentran y qué posibilidades de mejora existen.

La falta de información ha sido identificada como una constante en el discurso tanto de familias como de profesores. En el caso de las familias, se observa cómo tras el diagnóstico de la enfermedad existe una búsqueda de información exhaustiva sobre la misma, dirigiéndose a todos los medios que la familia tiene a su alcance. Acudir a Internet nada más conocer el diagnóstico se presenta como una práctica generalizada poco recomendable que tiende a incrementar la ansiedad inicial en la familia a la luz de lo que refieren las entrevistas.

En esta fase de afrontamiento del impacto emocional del diagnóstico de la enfermedad son las asociaciones de afectados y el servicio de Atención Temprana los apoyos iniciales percibidos como fundamentales por las familias. Por su parte, el profesorado refiere que las familias que se han beneficiado de estos servicios previos a la escolarización de sus hijos aportan información sobre la enfermedad facilitando que el maestro inicie su andadura de búsqueda particular de información y formación donde dicen no encontrar los apoyos y el asesoramiento necesario.

El análisis de las respuestas ofrecidas por los padres, nos sugiere que ha sido en los últimos años donde se ha producido un incremento en la derivación de los casos al

servicio de Atención Temprana. A la luz de las palabras de las familias, percibimos la importancia de este servicio y su repercusión no sólo en el niño sino también en las parejas, favoreciendo el proceso de aceptación y adaptación a la enfermedad así como su adaptación posterior al ámbito escolar tal y como señalan los profesores entrevistados puesto que se refieren a estas familias como colaboradoras.

Del mismo modo, de las entrevistas a familias y docentes se desprenden algunas dificultades que subyacen a lo que entendemos por trabajo conjunto, trabajo en equipo, pues los servicios y la intervención que se realice pueden ir desde una simple “yuxtaposición” de profesionales (unos primero, después otros...), hasta el trabajo real en equipo, como así lo refieren tanto familias como docentes. En este sentido, y a nuestro entender, cooperación significa, en primer lugar, trabajar con la familia como compañera imprescindible que está totalmente involucrada en todo el proceso y trabajar con otros miembros y con otros servicios o redes de los servicios sanitarios, educativos o sociales, por ejemplo, así como compartir conocimientos teóricos y prácticos, demostrando una actitud abierta y respetuosa hacia las familias y los colegas, favoreciendo la continuidad de los apoyos en los diferentes contextos en los que los pequeños se desenvuelven. Al respecto señalar que los resultados del estudio muestran que en los últimos años se están haciendo grandes esfuerzos de coordinación y asesoramiento que favorezcan la continuidad de la prestación de apoyos en diferentes contextos, sin embargo sigue demandándose por parte del profesorado una mayor fluidez en la información, asesoramiento y formación.

Por tanto, las conclusiones obtenidas en esta investigación nos invitan a reflexionar sobre la necesidad de facilitar el acceso y conocimiento de los servicios de orientación y de intervención de los que pueden beneficiarse estas familias, ya que puede convertirse en una oportunidad para mejorar la realidad descrita. En este sentido, queda mucho trabajo por desarrollar vinculado al trabajo en equipo y la transferencia de conocimientos y coordinación entre profesionales, tanto docentes como médicos y especialistas, que hace que las familias perciban como un valor de apoyo seguro el movimiento asociativo donde a través de la generación de asociaciones de afectados, las familias se sienten representadas, escuchadas y sobre todo, comprendidas. Tal vez, los profesionales deban valerse más de la experiencia de estas asociaciones y sobre todo, de la historia de vida de los afectados, una fuente de conocimiento escasamente reconocida y que, de manera desinteresada, han compartido las personas entrevistadas.

Entre las limitaciones de este trabajo debemos indicar que, dada la escasa muestra y su selección no aleatoria, los resultados de este estudio exploratorio pueden no ser extrapolables a otras familias y docentes, pero sí son importantes puesto que aportan valiosa información, recogiendo la voz de sus protagonistas, y realizando una primera aproximación a la realidad de las familias con hijos con una enfermedad rara y la visión de sus maestros.

Algunas propuestas de mejora de cara a futuras investigaciones irían en la línea de conocer si la correcta coordinación de los apoyos a los que las familias pueden tener acceso mejora a través del servicio de Atención Temprana. Se perseguiría una mayor indagación respecto a las necesidades de las familias y profesores, trabajando con muestras más amplias y con un proceso de selección más elaborado, puesto que son algunas de las limitaciones de la presente investigación. Por tanto, se trataría de evitar también el efecto de la deshabilitación social, cuidando la introducción y el vocabulario del entrevistador, o motivando al entrevistado a responder sinceramente.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2010). *Atención Temprana. Progresos y desarrollo. 2005–2010*. Copenhague: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Avellaneda, A., Pérez-Martín, A., Pombo, G.E. y Izquierdo, M. (2012). Percepción de las enfermedades raras por el médico de atención temprana. *Semergen: Revista española de medicina de familia*, 7, 421-431.
- Bernheimer, L.P. y Keogh, B.K. (1995). Weaving interventions into the fabric of everyday life: an approach to family assessment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(4), 415-433.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela, dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Croso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- De Andrés, C. y Aranda, R. (2004). La organización de la atención temprana en la educación infantil. *Tendencias pedagógicas*, 9, 217-246.
- De Linares, C. y Rodríguez, T. (2004). Bases de la intervención familiar en atención temprana. En J. Pérez-López y A.G. Brito de la Nuez (coords.), *Manual de Atención Temprana* (pp. 333-351). Madrid: Pirámide.
- Del Barrio, J.A. y Castro, A. (2008). Infraestructura y recursos de apoyo social, educativo y sanitario en las enfermedades raras. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 31(2), 153-163.
- Elizalde, M.J. (2004). *La Atención Infantil Temprana en Asturias*. Oviedo: Consejería de Vivienda y Bienestar Social.
- EURORDIS (2008). *Position paper on the «centralized procedure for the scientific assessment of the therapeutic added value of Orphan Drugs»*. Recuperado de <http://www.eurordis.org/>
- FEAPS (2006). *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid: FEAPS.
- Fernández M.P., Puente, A., Barahona M.J. y Palafox, J.A. (2010). Rasgos conductuales y cognitivos de los síndromes Rett, Chi-Du-Chat, X-Frágil y Wiliams. *Liberabit*, 6(1), 39-50.
- Gaite L., Cantero, P., González-Lamuño, D. y García-Fuentes, M. (2005). *Necesidades de los Pacientes Pediátricos con Enfermedades Raras y de sus Familias en Cantabria. Documento 69/2005*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Grande, P. (2011). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en atención temprana en la Comunidad de Madrid: la experiencia del programa marco de coordinación de Getafe*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Guillén, M.D. (2010). Educación infantil y atención temprana: Análisis de su relación. *Revista Autodidacta*, 1(3), 111-120.
- Guralnick, M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14(4), 1-18.
- Hernández, M.A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.

- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25,39.
- Huertas, P. (2009). Escuela de padres y madres. Trabajo colaborativo familia-centro para la mejora de la educación de las niñas y los niños. *Revista Digital de Contenidos Educativos*, 2, 6-24.
- Jensen, K., Joseng, F. y Lera, M.J. (2007). Familia y Escuela. *Golden*, 5, art. 6.
- Luengo, F. (2006). EL proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Luisi, V. y Santelices, L. (2002). Colaboración familia-escuela: frente a la situación de familias monoparentales. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 4, 27- 38.
- Muntaner, J.J. (1998). *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, Integración Educativa, Inserción Social y Laboral*. Madrid: Narcea.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Palomo, M.P., García, M., García J.N. y González, H. (2000). Opinión de los padres y de los estudiantes de magisterio sobre la información que el contexto escolar debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil. *Revista de Educación*, 321, 217-244.
- Paniagua, G. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. España.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peralta, F. y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del enfoque centrado en la familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362.
- Pérez, C. (2006). La familia y el aprendizaje por experiencia. En M.I. Álvarez, y A. Berastegui (eds.), *Educación y Familia: la educación familiar en un mundo de cambio* (pp. 139-150). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pérez, D. y López, M. (2010). La escuela y la familia: alfabetizadoras en las TIC. *Educación Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 11, art 6.
- Rey, R. (2006). Relación familia-escuela: encuentros y tensiones. En M.I. Álvarez y A. Berastegui (eds), *Educación y Familia: la educación familiar en un mundo de cambio* (pp. 139-150). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Anexo: Guión de Entrevista a Familias y Docentes

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA FAMILIAS	GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES
¿Cuándo diagnosticaron la enfermedad a su hijo/a?	¿Intervino en el proceso de diagnóstico, al sentir que su alumno presentaba alguna característica que le hacía especial, o le informó la familia?
¿Qué palabras se le vinieron a la mente cuando le comunicaron el diagnóstico de la enfermedad de su hijo/a?	¿Cuál es su valoración respecto al proceso de diagnóstico?
¿Se ha sentido apoyado/a y bien informado/a?	¿Considera que ha sido informado correctamente?
¿De qué servicios o recursos se ha beneficiado su hijo/a antes de incorporarse a la escuela?	¿Conoce los apoyos que existen para estos menores y sus familias? ¿Podría identificarlos y valorarlos?
¿Ha asistido al servicio de Atención Temprana?	¿Qué conocimiento tiene del Servicio de Atención Temprana? ¿Estuvo o está en relación con el servicio? ¿Cuál es su valoración al respecto?
¿Qué supone o supuso para usted como padre/madre la incorporación de su hijo al ámbito escolar? ¿Cuáles son sus mayores preocupaciones/expectativas en relación a la escolarización de su hijo/a? ¿Facilitará o facilitó información en su momento al centro escolar y al maestro tutor sobre la enfermedad de su hijo/a? ¿Por qué?	¿Cómo son las relaciones con las familias de estos niños?
¿Cuáles cree que son los principales desafíos a los que se ha de enfrentar el niño ante su escolarización?	¿Cuáles cree que son los principales desafíos a los que se ha de enfrentar el niño ante su escolarización?
¿Considera que su hijo/a se está adaptando bien a la escuela?	¿Cómo fue el proceso de adaptación del niño a la escuela? ¿Qué necesidades percibió (más información, formación, apoyo de especialistas...)? ¿Han ido evolucionando estas necesidades a lo largo de su escolarización?
¿Considera que la escuela está proporcionando una respuesta ajustada a las necesidades de su hijo/a?	¿Considera que la escuela está proporcionando una respuesta ajustada a las necesidades de su alumno/a?
Otras: Observaciones, comentarios, necesidades no cubiertas, demandas a... miedos...	Otras: Observaciones, comentarios, necesidades no cubiertas, demandas a... miedos...

Fuente: Elaboración propia

