



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

REICE

**Revista Iberoamericana sobre Calidad,
Eficacia y Cambio en Educación**

**Abril 2016 – Volumen 14, número 2
doi: 10.15366/reice2016.14.2**

**rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice**



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

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)
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

Rankings Universitários Mundiais. Que Dizem os Estudos Internacionais?	5
<i>Sandra Mara Iesbik Valmorbida, Sandra Rolim Ensslin, Leonardo Ensslin y Vicente Mateo Ripoll-Feliu</i>	
Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado	31
<i>Daniel Garrote Rojas, Cristina Garrote Rojas y Sara Jiménez Fernández</i>	
Liderazgo Escolar en Tiempos de Crisis. El Caso de dos Liceos del Centro sur de Chile después del 27F	45
<i>Javier Pascual, Denis Larraguibel, Daniela Zenteno y Francisca Guarda</i>	
Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico	63
<i>Ernesto Colomo Magaña</i>	
Efectos Contextuales, Socioeconómicos y Culturales, sobre los Resultados de México en Lectura en PISA 2009	79
<i>Eduardo Hernández Padilla y Aldo Bazán Ramírez</i>	
Hacia una Nueva Propuesta de Evaluación del Éxito Educativo	97
<i>Pau López-Vicente, Irene Cussó-Parcerisas, Eva Rodríguez-García y Jordi Riera-Romaní</i>	
Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Reflexiones sobre una Experiencia en un Centro Educativo	115
<i>José Manuel de Oña Cots y Emilio Andrés García Gálvez</i>	
Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior	133
<i>Elena Cano</i>	

Rankings Universitários Mundiais. Que Dizem os Estudos Internacionais?

World University Rankings: What they Say International Studies?

Sandra Mara Iesbik Valmorbida ^{1*}

Sandra Rolim Ensslin ¹

Leonardo Ensslin ²

Vicente Mateo Ripoll-Feliu ¹

¹ Universidade Federal de Santa Catarina ² University of Southern

Como decidir em qual universidade devo realizar a graduação? Qual universidade parece mais bem preparada para desenvolver este projeto com o governo? Quais ações devem ser implementadas para melhorar o desempenho de nossa universidade? Os *rankings* universitários emergem subsidiando informações sobre o posicionamento das universidades com base em um conjunto de indicadores. Assim, o objetivo desta pesquisa é conhecer as publicações internacionais sobre o tema “*rankings* universitários” que possibilitem identificar as bases metodológicas adotadas pelos principais *rankings* existentes. A seleção das publicações foi realizada por meio do instrumento de intervenção *Proknow-C* que identificou 34 artigos nas bases de dados *Web of Science* e *Scopus* alinhados ao tema. Com base na análise do Portfólio Bibliográfico (PB), constatou-se que a ideia de *rankings* universitários remonta ao ano de 1880, embora os 20 *rankings* da atualidade tenham sido desenvolvidos a partir de 1983 e possuem objetivos diversos, tais como: qualidade do ensino, qualidade da pesquisa e trabalhos científicos, garantia de mercado de trabalho ao aluno, excelência nos programas de pós-graduação, excelência da universidade pelo desempenho geral, visibilidade da instituição na internet, entre outros. As principais críticas estão relacionadas aos objetivos, indicadores e à metodologia utilizada.

Palavras-chave: *Rankings* universitários, Classificação das universidades, Melhores universidades, Qualidade do ensino, Bibliometria.

How to decide which university I hold graduation? Which university seems better prepared to develop this project with the government? Actions to be implemented to improve the performance of our university? College rankings emerge subsidizing information about the positioning of universities based on a set of indicators. The objective of this research is to know the international publications on the subject "university rankings" that make it possible to identify the methodological bases adopted by major existing rankings. The selection of publications was performed by the Proknow-C intervention instrument which identified that 34 articles in the databases Web of Science and Scopus aligned to the theme. Based on the analysis of the PB, it was found that the idea of university rankings dating back to 1880, although the 20 current rankings have been developed since 1983 and have several objectives such as: quality of teaching, research quality and scientific research, labor market guarantee the student, excellence in graduate programs, excellence of the university for the overall performance, the institution's visibility on the internet and others. The main criticisms are related to the objectives, indicators and the methodology used.

Keywords: University rankings, Classification of universities, Best universities, Teaching quality, Bibliometrics.

*Contacto: smiesbik@gmail.com

Introdução

Os *sites* dos *rankings* universitários recebem milhões de acessos todos os anos (Aguillo et al., 2013) e contemplam listas de grupos de instituições de ensino, comparativamente avaliadas de acordo com um conjunto de indicadores (Seoane, 2009). Trata-se de uma tentativa de classificar as instituições de ensino superior em nível mundial (Ioannidis et al., 2007).

Segundo Lukman, Krajnc e Glavič (2010), um dos objetivos principais dos *rankings* universitários é avaliar a qualidade das instituições de ensino superior. Para Tumino e Poitevin (2013, p. 64) qualidade deve ser entendida como um conceito amplo e abstrato que abrange a forma como a instituição desenvolve suas atividades e atende seus *stakeholders*. A qualidade também contribui para formação da imagem institucional e, por isso, deve ser suportada por uma estrutura organizacional e de gestão.

Dessa forma, é cada vez mais frequente, por parte das universidades, a incorporação dos resultados dos *rankings* na promoção de mudanças em seus modelos de gestão com vistas ao planejamento, formulação e implementação de estratégias para melhoria do desempenho institucional (Charon e Wauters, 2008; Marginson, 2014; Seoane, 2009) e na busca de um melhor posicionamento nas edições seguintes (Aguillo et al., 2013; Avralev e Efimova, 2013), uma vez que esse posicionamento interfere na reputação da universidade (Bernardino e Marques, 2010). As rápidas mudanças globais (sociais, políticas e econômicas), além da transformação do mercado produtivo, moldaram um novo quadro de exigências dos sistemas de ensino (Murillo e Krichesky, 2014; Real, 2014).

O posicionamento de cada universidade nos diversos *rankings* influencia não só a decisão dos gestores universitários, mas também a decisão de futuros alunos que irão ingressar ou não na universidade. Influencia também ações de executivos, professores, acadêmicos e governos (Aguillo et al., 2013; Charon e Wauters, 2008; Ioannidis et al., 2007; Marginson, 2014), bem como, órgãos regulamentadores da educação. O governo, por exemplo, pode traçar políticas visando à melhoria de suas universidades, como é o caso do governo russo que estabeleceu como meta até 2020 ter cinco universidades russas entre as 100 melhores do mundo (Avralev e Efimova, 2013). Segundo o governo português, um *ranking* acadêmico promove a competitividade entre as instituições de ensino que leva à melhoria de seu desempenho e gera retornos substanciais à sociedade e à economia do país (Bernardino e Marques, 2010). Isso justifica a interferência governamental, tanto nas políticas do ensino como nas dos sistemas de *rankings*.

Percebe-se assim a abrangência, a importância e a utilidade das informações geradas pelos *rankings* universitários. Entretanto, cada sistema de *ranking* faz uso de critérios e métricas de mensuração definidos segundo o propósito para o qual foi criado. Adicionalmente, fazem uso de diferentes metodologias que, em consequência, demonstram resultados divergentes (Jeremic e Milenkovic, 2014). Assim, o primeiro passo consiste em conhecer as bases dos principais *rankings* universitários mundiais a fim de apoiar a escolha e utilização de um *ranking* em função de seu alinhamento com o propósito de sua utilização.

Nesse contexto, emerge a pergunta que norteia esta pesquisa: Quais são as bases metodológicas adotadas pelos principais *rankings* universitários mundiais à luz das publicações internacionais? De modo a responder o problema de pesquisa proposto, o

objetivo deste trabalho consiste em analisar as publicações internacionais sobre o tema “*rankings* universitários” que possibilitem identificar as bases metodológicas adotadas pelos principais rankings existentes. Para conduzir o processo de seleção das publicações, adotou-se o *Knowledge Development Process-Constructivist* (Proknow-C) como instrumento teórico de intervenção devido à sua abordagem científica-constructivista, alinhada ao objetivo da pesquisa e a seu processo estruturado.

Este trabalho justifica-se quanto à importância, originalidade e viabilidade (Castro, 1977). Justifica-se a importância da pesquisa devido à contribuição à comunidade científica e prática, que estuda os rankings universitários mundiais no sentido de destacar, em um único trabalho, a evolução temporal, os objetivos, as instituições responsáveis e as principais críticas aos rankings encontradas em um conjunto de obras internacionais (artigos), reconhecidas cientificamente, e relevantes para esclarecer aos interessados as bases que informam os rankings e o que seus resultados representam. É original por não terem sido encontrados, na literatura consultada, trabalhos que se propusessem a apresentar as bases (objetivos, evolução e críticas encontradas) dos principais rankings universitários, bem como não foram encontrados, na literatura nacional brasileira, trabalhos sobre esse tema. Percebe-se viável pela facilidade de acesso aos dados, visto que os artigos analisados são buscados no portal de periódicos da CAPES e por demandar apenas o envolvimento dos pesquisadores para análise dos artigos objetos deste trabalho e dos procedimentos do *Knowledge Development Process-Constructivist* (Proknow-C) para justificar a seleção e escolha dos materiais encontrados.

Além desta seção introdutória, este artigo apresenta, na seção 2, uma breve exposição sobre o tema central; a metodologia é tratada na seção 3; a seção 4 destina-se à apresentação e discussão dos resultados; e, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

1. Contextualização sobre *Rankings* Universitários

Os *rankings* universitários são listas de certos grupos de instituições, comparativamente avaliadas de acordo com um conjunto de indicadores em ordem decrescente, onde são listados primeiramente os que apresentam melhor desempenho, seguidos dos que apresentam desempenho inferior nos quesitos analisados (Seoane, 2009).

Trata-se de uma tentativa de classificar as instituições acadêmicas e de pesquisa em todo o mundo (Ioannidis et al., 2007). Alguns *rankings* focam na classificação de universidades locais ou regionais, e outros o fazem em âmbito mundial.

Tendo em vista que um dos objetivos principais dessa classificação é avaliar a qualidade das instituições de ensino superior (Lukman, Krajnc e Glavič, 2010), cada vez mais os países e as universidades os integram nos seus processos de avaliação de desempenho (Seoane, 2009).

Como teoricamente representam a qualidade de ensino e pesquisa desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, é fato que a observação dessas listas classificatórias influencia na decisão de futuros alunos a ingressar ou não na universidade, bem como influencia ações e decisões de líderes executivos universitários, professores acadêmicos, governos e investidores no ensino superior (Charon e Wauters, 2008; Ioannidis et al., 2007; Marginson, 2014). Essas listas classificatórias influenciam, sobretudo, decisões e

ações das próprias universidades avaliadas, tendo em vista que, desde o surgimento dos *rankings* mundiais, elas vêm realizando comparações nacionais e internacionais, e isso provoca mudanças no dia a dia da universidade, seja na busca de financiamento, seja ainda de alunos, professores e pesquisadores. Contudo, se a posição no *ranking* interfere na atividade universitária, deve-se destacar a importância da qualidade dos dados mensurados e a validade interpretativa (Charon e Wauters, 2008) a fim de otimizar as informações geradas.

Essas informações geradas pelos *rankings* são utilizadas para várias finalidades, entre elas citam-se: responder às exigências dos consumidores (Seoane, 2009); identificar facilmente o posicionamento de uma instituição (Ioannidis et al., 2007; Seoane, 2009); avaliar a qualidade das instituições (Ioannidis et al., 2007; Jeremic e Milenkovic, 2014; Seoane, 2009); auxiliar os alunos a definir onde estudar (Ioannidis et al., 2007; Lukman, Krajnc e Glavič, 2010); orientar os pesquisadores a escolher o melhor local para trabalhar (Lukman, Krajnc e Glavič, 2010); subsidiar o governo para identificar onde investir recursos (Ioannidis et al., 2007; Jeremic e Milenkovic, 2014; Lukman, Krajnc e Glavič, 2010); comparar desempenhos a fim de promover melhorias na gestão e na instituição (Ioannidis et al., 2007; Jeremic e Milenkovic, 2014; Lukman, Krajnc e Glavič, 2010) e a forma de regulação (medida de desempenho primário) (Charon e Wauters, 2008; Ioannidis et al., 2007; Jeremic e Milenkovic, 2014).

Há muitas críticas sobre as metodologias de classificação dos *rankings* no sentido de que elas podem esconder uma série de problemas metodológicos e anomalias em relação aos indicadores, às definições arbitrárias e às possibilidades de manipulação (Charon e Wauters, 2008; Lukman, Krajnc e Glavič, 2010).

Os vários *rankings* existentes usam diferentes metodologias que envolvem diversos indicadores, alguns convergentes e outros conflitantes, assim frequentemente demonstram resultados divergentes em termos de posicionamento das universidades (Aguillo et al., 2013; Jeremic e Milenkovic, 2014). Pela diversidade de métodos e iniciativas de classificação, são muitas as críticas que se fazem aos *rankings* apresentados na literatura, cada um relacionado com os indicadores e com a visão de quem propõe outro *ranking*. Os *rankings* existentes e as críticas feitas a eles foram objeto de análise deste trabalho, assim serão devidamente apresentados na seção de resultados deste trabalho.

2. Estudos Anteriores

Com base nos artigos coletados realizou-se análise em relação à similaridade com a presente pesquisa. Os considerados similares estão apresentados no quadro 1. Percebe-se, pelo exposto no quadro 1, que há similaridades com este trabalho em relação à análise comparativa entre os diversos *rankings* existentes. No entanto, nenhum trabalho baseou-se na literatura científica publicada a respeito dos *rankings* universitários. Todos realizaram a análise dos diversos *rankings* tomando por base as informações contidas nos *sites*, dos mesmos, na *internet*.

Há que salientar também, que os trabalhos anteriores analisaram um número reduzido de *rankings* (máximo de quatro). Este trabalho propõe-se a analisar todos os *rankings* encontrados nos artigos do Portfólio Bibliográfico selecionado (total de vinte).

Quadro 1. Estudos similares encontrados na literatura

ARTIGO	OBJETIVO	CONCLUSÕES
Buela-Casal et al. (2007)	Comparar quatro diferentes rankings universitários (ARWU; THES; <i>International Champions League of Research Institutions e Asia's best universities ranking</i>), a fim de explorar se, apesar das grandes diferenças nas universidades e países, os indicadores acadêmicos podem ser usados de forma confiável em comparações universitários transnacionais e internacionais.	Os <i>rankings</i> analisados apresentam semelhanças e diferenças de estrutura, indicadores e pesos, e métodos estatísticos. Percebe-se que há arbitrariedade na atribuição de pesos aos diversos indicadores incluídos. Mais preocupados com o método que com a qualidade do ensino. Devem apresentar informações essenciais para alunos e pais que exigem análise independente das universidades, para as universidades e formuladores de políticas de ensino superior que precisam conhecer os pontos fortes e fracos das instituições acadêmicas no crescente mercado educacional global.
Ioannidis et al. (2007)	Analisaram dois rankings: <i>Academic Ranking of World Universities Shanghai</i> e <i>Times Higher Education Supplement</i> . Avaliaram a validade de construto para a excelência educacional e de pesquisa e a validade de medição dos critérios de classificação propostos, e identificar os desafios dos rankings internacionais de universidades e instituições.	Nenhum dos critérios de avaliação para o ranking internacional parece ter boa validade de construto para a excelência educacional e de pesquisa. O erro de medição não é possível determinar devido à falta de publicação dos dados e detalhes relevantes da metodologia. O exame dos sistemas de classificação internacionais existentes sugere que os desafios incluem o ajuste em relação ao tamanho institucional, definição de instituições, implicações de medidas médias de excelência contra medidas de extremos, ajustes para o campo científico, período de mensuração e alocação de crédito para a excelência.
Seoane (2009)	Apresenta uma revisão de nove <i>rankings</i> , comparando metodologias e critérios para a construção de modelos de excelência em educação.	A discussão sobre <i>rankings</i> de universidades é uma questão controversa, principalmente porque não há padronização para o desenvolvimento de critérios para identificar melhores instituições nacionais ou internacionais. Cabe ainda discussão sobre os critérios a serem utilizados para a construção de um modelo de excelência para comparar as universidades, bem como as metodologias utilizadas para a coleta e análise estatística dos dados. As metodologias utilizadas ainda têm muitas oportunidades para desenvolvimento de pesquisas.
Théry (2009)	Examinar o funcionamento dos rankings, principalmente o Times Higher Education Supplement (THES); e ARWU - Annual Ranking World University Shanghai; o Webometrics; o Paris MineTech.	Os <i>rankings</i> analisados não são bem recebidos na França. Mas servem para gerar amplo debate sobre o ensino superior. Embora, usos perversos foram feitos com base nos resultados apresentados, as universidades, governos, professores e alunos, podem aprender com o <i>ranking</i> apresentado, e identificar suas e limitações. Por gerar concorrência global, ele obriga as universidades de todo o mundo a melhorar sua performance.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 1. Estudos similares encontrados na literatura. Continuação

ARTIGO	OBJETIVO	CONCLUSÕES
Aguillo et al. (2010)	Compara os rankings (ARWU; THES; QS; Webometrics) segundo um conjunto de medidas de similaridade, e examinando padrões longitudinais.	Conclui que alguns dos <i>rankings</i> analisados são fortemente baseados em dados bibliométricos, outros não são grandes e representativos o suficiente, que significa que os resultados são tendenciosos em relação a certos países.
Bernardino e Marques (2010)	Analisa <i>rankings</i> mais famosos: Times Higher Education Supplement (THES); e ARWU - Annual Ranking World University Shanghai e <i>CHE Excellence Ranking</i> (CHE). Examina a importância de <i>rankings</i> no contexto Português e propõe uma classificação para as instituições de ensino superior portuguesas.	Os <i>rankings</i> analisados consideram apenas indicadores quantitativos, não agregando aspectos qualitativos. Ainda, baseia-se principalmente na área da pesquisa, pouco se importando com as demais áreas da universidade como ensino e extensão, tão importantes para mensurar a qualidade da universidade.
Boulton (2011)	Discute aspectos positivos e negativos dos <i>rankings</i> e analisa duas tentativas de ranqueamento de universidades europeias: U-Map e U-Multirank.	O problema dos diversos rankings existentes é que usam <i>proxies</i> imprecisas e têm dificuldades de encontrar dados comparáveis entre os países. Exigem detalhes cada vez mais onerosos, na esperança de tornarem-se mais transparentes, para as partes interessadas. Formalizam as distinções entre universidades de porte, foco e idade diferentes. Os rankings ainda promovem a ideia da universidade como uma mera fonte de produtos modulares não como um todo.
Pusser e Marginson (2013)	Aborda duas questões: <i>rankings</i> e poder. Usam duas abordagens críticas de poder, as relações Steven de modelo tridimensional de Lukes e de Poder de Foucault, para compreender a natureza dos <i>rankings</i> universitários globais e as implicações desses <i>rankings</i> para a elaboração de políticas de nível superior.	<i>Rankings</i> universitários conferem as formações políticas dominantes na educação de nível superior um novo grau de coerência, mesmo em um nível global, onde cada vez mais os <i>rankings</i> regulam a concorrência. Além de considerar como heterogêneos os sistemas de nível superior, instituições, normas e objetivos políticos de todo o mundo, entende-se que há certa convergência e normalização transnacional no processo de classificação. As instituições estão sendo encaixadas em uma hierarquia global predeterminada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação às características de análise, os trabalhos encontrados na literatura anterior, preocupam-se em demonstrar a metodologia empregada, os indicadores utilizados, e os resultados (posicionamento) das instituições. Este trabalho se diferencia por traçar a evolução histórica/temporal, os objetivos dos *rankings*, as entidades responsáveis pela elaboração do mesmo, bem como as críticas/limitações do *ranking* apresentadas pelos artigos.

3. Metodologia

3.1. Enquadramento metodológico

Considerando o problema de pesquisa e o objetivo deste estudo, a visão de mundo/base filosófica (construtivismo), o tipo de estratégia (pesquisa-ação) e os métodos para realização dessa estratégia (processo estruturado *Proknow-C*, apresentado na seção 3.2), a presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa (Creswell, 2014).

Segundo Creswell (2014), a postura do pesquisador deve fazer sentido (ou interpretar) os significados que têm sobre o mundo na visão de mundo construtivista (Creswell, 2014, p.8). Esses significados no instrumento *Proknow-C*, são representados pelas perspectivas adotadas nas publicações científicas que compõem o portfólio bibliográfico. Considerando que os pesquisadores também atuam/respondem como os participantes para a evolução do processo, ou seja, os pesquisadores, durante todo o processo de desenvolvimento da primeira etapa do *Proknow-C*, necessitam apresentar suas delimitações e fazerem escolhas para que o processo evolua, esta investigação, quanto ao seu tipo de estratégia, faz uso da pesquisa-ação.

Dessa interação, resultará o Portfólio Bibliográfico (PB) que será analisado para identificar as bases da área de conhecimento referente aos *rankings* universitários. No que se refere à coleta de dados, fez-se uso tanto de dados primários quanto de secundários. A etapa de seleção do Portfólio Bibliográfico fez uso de dados primários, uma vez que as delimitações são feitas pelos pesquisadores/participantes em todas as escolhas demandadas durante o processo. Já a etapa de análise bibliométrica fez uso de dados secundários, uma vez que as informações são buscadas no PB. Sendo assim, a presença da subjetividade é elemento intrínseco ao processo.

Nesse sentido, para verificar a precisão dos resultados de cada etapa e geral, este estudo fez uso das seguintes estratégias de validade propostas por Creswell (2014): checagem por outro membro (p.201) e por auditor externo (p.202), já utilizado por Dutra et al. (2015). Assim, um dos autores deste artigo, que já possui experiência com o instrumento *Proknow-C*, procedeu à verificação do desenvolvimento de cada atividade realizada pelos dois pesquisadores e, em reuniões, discutiram a validade do procedimento realizado e a legitimidade dos resultados encontrados, já que esses autores eram os agentes participantes do processo de coleta e análise dos dados. Outro autor desempenhou o papel de auditor externo que analisou passo a passo o procedimento realizado e julgou que os resultados encontrados representam o fragmento da literatura referente aos *rankings* universitários, legitimando também os resultados encontrados.

3.2. Procedimentos para coleta e análise dos dados

Para a seleção do material que irá informar o alcance do objetivo geral que envolve a identificação das publicações internacionais científicas que tratam do tema *rankings* universitários mundiais, a geração de conhecimento e informações para o mapeamento da sua evolução vai utilizar o instrumento *Proknow-C*, utilizado em várias publicações científicas (Dutra et al., 2015; Ensslin et al., 2014a, b; Ensslin, Ensslin e Pinto, 2013; Lacerda, Ensslin e Ensslin, 2012; Rocha et al., 2014; Silva et al., 2014; Tasca et al., 2010; Waiczyk e Ensslin, 2013), que investigaram contextos divergentes a este.

O objetivo principal do *ProKnow-C* é construir conhecimento sobre um fragmento da literatura científica, inicialmente no pesquisador e, quando da publicação dos resultados da investigação, aos leitores da comunidade científica do tema. Para tal, o pesquisador deve realizar quatro etapas: (a) seleção de um Portfólio Bibliográfico (PB) de artigos sobre o fragmento que representa o tema da pesquisa; (b) análise bibliométrica do PB; (c) análise sistêmica do PB; e, (d) identificação de lacunas e oportunidades de futuras pesquisas, conforme demonstrado na figura 1. Cada etapa demanda participação do pesquisador para sua realização. Dessa forma, o processo construtivista ocorre e evolui com base nos interesses e delimitações do pesquisador (Dutra et al., 2015; Ensslin et al., 2014b; Silva et al., 2014).

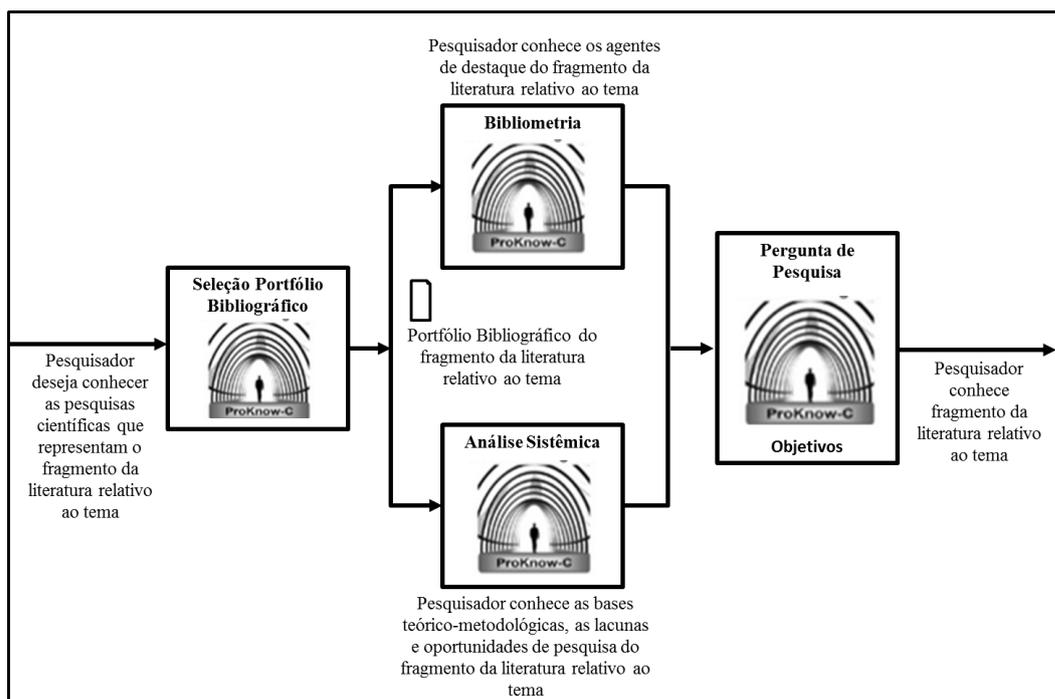


Figura 1. Etapas do Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C)

Fonte: Adaptado de Dutra et al. (2015).

Para alcance do objetivo desta pesquisa apenas a realização da primeira etapa faz-se necessária, ou seja, a formação de um portfólio de artigos relevantes e alinhados ao tema. As demais etapas não fazem parte do atingimento do objetivo do presente trabalho, a saber: a segunda etapa envolve a análise bibliométrica de autores, artigos e periódicos de destaque no portfólio; a terceira etapa realiza a análise sistêmica dos artigos com base

numa visão de mundo estabelecida, a fim de verificar lacunas na literatura; e a quarta etapa, com base nas lacunas encontradas, desenvolve problema e objetivo de pesquisa.

A etapa inicial objetiva a formação do Portfólio Bibliográfico (PB) de artigos que representam o tema da pesquisa. O PB é definido no *Proknow-C* como

Conjunto restrito de artigos científicos e relevantes. A científicidade é aferida pela origem desses artigos: são coletados nas bases científicas [...]. A relevância é aferida pelo número de citações do artigo. O tema investigado representa o fragmento da literatura que os pesquisadores, por meio de suas escolhas e delimitações, têm interesse de investigar. (Ensslin et al., 2014b, p.593)

Nesse contexto, o processo inicia com a busca nas bases de dados, utilizando a *Web of Science* e *Scopus*, acessados pelo portal de periódicos da CAPES. As duas bases de dados foram consultadas, e, para a busca dos artigos, delimitou-se que a pesquisa seria feita com as palavras-chave “*university*” E “*ranking*” concomitantemente, selecionando apenas “*Journal Article*”, sem limite temporal. Os procedimentos realizados para a seleção do PB ocorreram no mês de janeiro de 2015. Dessa busca, resultaram 1.103 artigos na *Web of Science* e 3.668 na base *Scopus*, totalizando 4.771 artigos, que compuseram o Banco de Artigos Bruto.

Em seguida, foi realizada a filtragem dos artigos, na qual as publicações duplicadas, oriundas de conferências, de livros, de capítulos de livros ou editoriais, foram excluídas. O processo de filtragem prosseguiu com a leitura dos títulos dos artigos com relação ao alinhamento com esta pesquisa, restando 175 artigos. Nessa fase, foram buscados os artigos completos para análise e seleção pela leitura dos resumos. Foram constatados que 52 artigos não estavam disponíveis gratuitamente na *internet*.

Após, o reconhecimento científico dos 71 artigos foi aferido pelas citações em outros trabalhos científicos, desde sua publicação, por meio da consulta na ferramenta *Google Scholar* (2010). Por meio dessa consulta, constatou-se que todos os artigos apresentam reconhecimento científico, sendo o artigo “*Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems*” o mais reconhecido com 380 citações. Como o reconhecimento científico foi aferido em todos os artigos, o processo continua com os 71, em que foi realizada a filtragem dos artigos selecionados pela leitura dos resumos, constatando-se que apenas 34 artigos estavam alinhados ao tema desta pesquisa, ou seja, a evolução de *rankings* universitários. Esses 34 artigos formam o conjunto que os pesquisadores consideraram relevantes, alinhados com a pesquisa, os quais se denominam PB. Eles estão listados no quadro 2.

Assim, para a coleta de dados utilizou-se, exatamente nesse PB, o conhecimento nos pesquisadores, e os resultados serão informados pelo PB. A análise será realizada conforme demonstrado na figura 2.

As bases dos *rankings* universitários mundiais são, neste artigo, delimitadas à identificação: do surgimento dos *rankings* e suas origens temporais; dos *rankings* atualmente existentes; do objetivo que o *ranking* pretende identificar em sua classificação; e da análise crítica da metodologia de cada *ranking* apontada pelos artigos analisados.

Quadro 2. Artigos do portfólio bibliográfico

	AUTORES	NOME DO ARTIGO DO PB	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	Aguillo, Bar-Ilan, Levene e Ortega	Comparing university rankings	2010
2	Baldock	University rankings and medical physics	2013
3	Baty	The times higher education world university rankings, 2004-2012	2013
4	Benito e Romera	Improving quality assessment of composite indicators in university rankings: A case study of French and German universities of excellence	2011
5	Bernardino e Marques	Academic rankings: An approach to rank portuguese universities	2010
6	Bornmann, De Moya Aneqõn e Mutz	Do universities or research institutions with a specific subject profile have an advantage or a disadvantage in institutional rankings?: A Latent Class Analysis with Data from the SCImago Ranking	2013
7	Bornmann, Mutz e Daniel	Multilevel-statistical reformulation of citation-based university rankings: The Leiden ranking 2011/2012	2013
8	Boulton	University rankings: Diversity, excellence and the European initiative	2011
9	Bowman e Bastedo	Anchoring effects in world university rankings: Exploring biases in reputation scores	2011
10	Buela-Casal, Gutiérrez-Martínez, Bermúdez-Sánchez, e Vadillo-Muñoz	Comparative study of international academic rankings of universities	2007
11	Charon e Wauters	University ranking: a new tool for the evaluation of higher education in Europe	2008
12	De Mesnard	On some flaws of university rankings: The example of the SCImago report	2012
13	Erkkilä	Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe	2014
14	Florian	Irreproducibility of the results of the Shanghai academic ranking of world universities.	2007
15	Hsieh, Lo, Hsu e Lin	Novel cloud service for improving world universities ranking.	2012
16	Huang	Opening the black box of QS world university rankings.	2012
17	Ioannidis, Patsopoulos, Kavvoura, Tatsioni, Evangelou, Kouri, Contopoulos-Ioannidis e Liberopoulos	International ranking systems for universities and institutions: A critical appraisal	2007
18	Jeremic e Milenkovic	Evaluation of Asian university rankings: Position and perspective of leading Indian higher education institutions.	2014

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2. Artigos do portfólio bibliográfico. Continuação

	AUTORES	NOME DO ARTIGO DO PB	ANO DE PUBLICAÇÃO
19	Kehm	Global university rankings - Impacts and unintended side effects.	2014
20	Lin, Huang e Chen	The influences of counting methods on university rankings based on paper count and citation count.	2013
21	Lindblad	Navigating in the field of University positioning: On international ranking lists, quality indicators and higher education governing.	2008
22	Lukman, Krajnc e Glavic	University ranking using research, educational and environmental indicators.	2010
23	Marginson	Open source knowledge and university rankings	2009
24	Marginson	University rankings and social science.	2014
25	Pusser e Marginson	University rankings in critical perspective.	2013
26	Robinson	The mismeasure of higher education? The corrosive effect of university rankings	2013
27	Robinson-García, Torres-Salinas, Delgado López-Cózar e Herrera,	An insight into the importance of national university rankings in an international context: the case of the I-UGR rankings of Spanish universities.	2014
28	Rodionov, Rudskaia e Kushneva	The importance of the university world rankings in the context of globalization	2014
29	Saisana, D'hombres e Saltelli	Rickety numbers: Volatility of university rankings and policy implications	2011
30	Seoane	¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial?	2009
31	Soh	World university rankings: What is in for top ten East Asian universities?	2012
32	Stergiou e Lessenich	On impact factors and university rankings: From birth to boycott.	2013
33	Théry	The academic ranking of world universities: Shanghai and the others	2009
34	Turner	World class universities and international rankings	2013

Fonte: Elaborado pelos autores.

4. Apresentação e Discussão do Sistema de *Ranking* Universitário com Base no PB Selecionado

Esta seção destina-se a apresentação da análise dos *rankings* universitários expostos nos 34 artigos selecionados no PB. Essa análise dos artigos buscou apresentar o *ranking* com sua evolução e origem temporal, objetivos e instituição responsável e principais críticas apresentadas pela literatura a eles.

Inicialmente, foi verificada a origem temporal dos sistemas de classificação de universidades. A prática de *rankings* universitários remonta ao início do século XX, com a publicação, no Reino Unido, de uma listagem com o nome dos "homens mais proeminentes e bem-sucedidos da Inglaterra da época", que foram avaliados com referência ao local onde cada um havia estudado e, como consequência, listaram-se as universidades classificadas pelo número de alunos que constavam naquela lista (Baldock,

2013). Embora essa classificação não represente a qualidade da educação, e sim as conquistas individuais de egressos, configura-se indiretamente como um *ranking* oriundo dos reflexos da universidade.

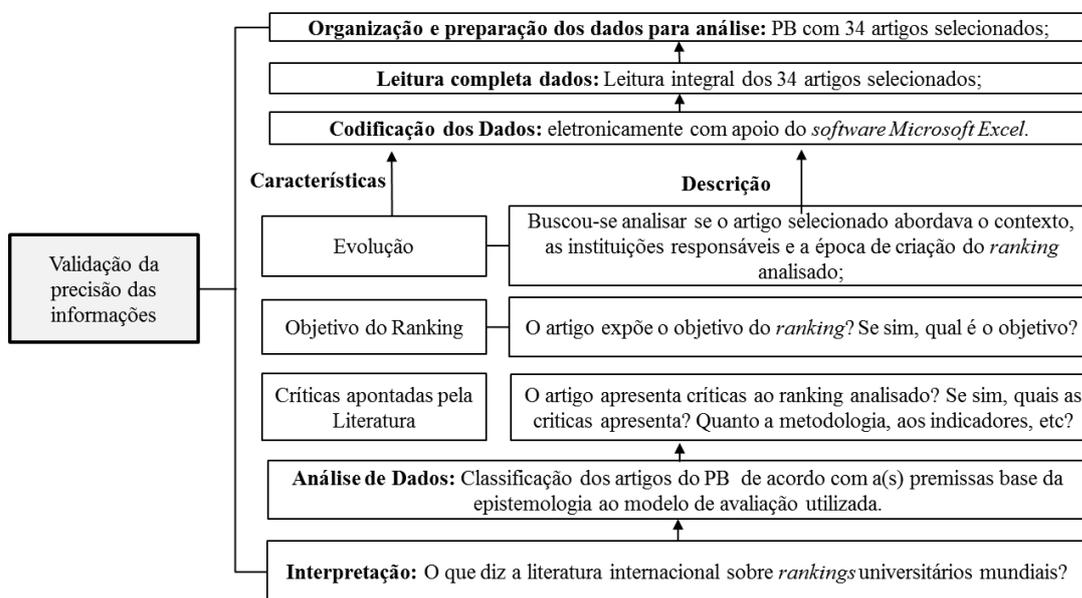


Figura 2. Validação da precisão das informações

Fonte: Baseada em Cresswell (2010, p. 218).

No ano de 1910, James Catelli, um psicólogo norte-americano e professor da Universidade da Pensilvânia, cita que a primeira tentativa de classificação universitária partiu da Comissão do Bureau de Educação dos EUA quando começou a publicar relatórios estatísticos anuais que também incluíam uma classificação das instituições observadas desde 1870 (Kehm, 2014). Assim, a ideia de *rankings* universitários remonta à década de 1880, sob a forma de classificação das universidades nos Estados Unidos (Stergiou e Lessinich, 2013).

Existem relatos que, em 1925, idealizado por Raymond Hughes, professor de química na época e, posteriormente, vice-reitor da Universidade de Miami, se fez um levantamento da reputação dos programas de pós-graduação em universidades dos Estados Unidos (Baldock, 2013; Kehm, 2014). No entanto, tratava-se de um exercício acadêmico com foco em disciplinas ou unidades e não em instituições.

Segundo Lukman, Krajnc e Glavič, (2010, p.619), a organização de *ranking* de universidades teve início há mais de 30 anos. Desde 1983, quando, nos Estados Unidos da América, foi publicado pelo *US News and World Repport* o *Annual America's Best Colleges Review*. Esse relatório não focava mérito acadêmico, e sim um *ranking* comercial. Esse relatório desencadeou outras divulgações de outros jornais semanários ou diários, a fim de chamar a atenção e aumentar as vendas dos jornais. Segundo Kehm (2014, p. 111), pode-se citar “o *Times Higher Education Supplement*, o *British Guardian*, o *GermanZEIT* e *Spiegel*, o *French Nouvel Observateur*, o *Irish Sunday Times*, o *Italian La Repubblica*, o *Russian Finance*, o *Canadian Maclean's* e provavelmente muitos outros”. A partir daí, muitos outros surgiram, tanto do setor privado, quanto de associações profissionais e governamentais, como se pode observar no quadro 3, classificados pela origem temporal, objetivos e instituição responsável pelos *rankings* encontrados na literatura consultada.

Como se percebe no quadro 3, o primeiro *ranking* amplamente conhecido foi o *Annual America's Best College Review*, divulgado em 1983 pelo *US News and World Report*. Cabe salientar que alguns dos *rankings* citados foram extintos, tais como: *International Champions League of Research Institutions*, em 2002; *Asia's Best Universities Ranking*, em 2001; e *SCImago Institutions Ranking (SIR)*, em 2009. Ainda cabe destacar *U-Multirank* que ainda está sendo projetado pela Liga Europeia de Pesquisas universitárias, que está trabalhando, desde 2002, no projeto de construção do *ranking*.

A pesquisa de Huang (2012) aponta que existem seis grandes sistemas de *ranking* universitário no mundo: *ARWU*, *HEEACT*, *CWTS*, *Webometrics*, *Times Higher Education* e *Quacquarelli Symonds (QS)*. Baldock (2013) afirma que, desde 2003, inúmeros *rankings* universitários foram publicados com alguns tornando-se bem conhecidos e populares, tais como *ARWU*, *QS University Ranking*, *Times Higher Education* e, mais recentemente, o *University Ranking Leiden*. Como visto no Quadro 1, foram encontradas, na literatura consultada, 20 diferentes formas de ranqueamento de universidades e instituições de pesquisa, sendo as citadas pelos autores as mais amplamente divulgadas e conhecidas.

Segundo Bernardino e Marques (2010),

Em 2004, em uma reunião em Washington, um grupo de especialistas fundou o International Ranking Expert Group (IREG) com a finalidade de assessorar a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) e o Institute for Higher Education Policy (IHEP) na avaliação e classificação de universidades. Dois anos mais tarde, o IREG se encontrou novamente em Berlim e elaborou um conjunto de princípios de qualidade e boas práticas, os chamados Princípios de Berlim, em Ranking de Instituições de Ensino Superior. (p. 33, tradução nossa)

Esses princípios não estavam focados nos problemas apresentados pelos *rankings*, mas, sim, sobre os benefícios que podem proporcionar e incluíram recomendações sobre o que deve ser feito quando uma organização produz um *ranking*. Essas recomendações foram divididas em quatro grupos: 1) os propósitos e objetivos dos *rankings*; 2) o *design* e a ponderação dos indicadores; 3) a coleta e o tratamento de dados; e, 4) a apresentação dos *rankings*. Em suma, os Princípios de Berlim supõem que, se os *rankings* de ensino superior seguirem as recomendações básicas e se forem corretamente entendidos e interpretados, podem produzir resultados positivos para a comunidade.

Quadro 3. *Rankings* universitários por origem temporal abordados pela literatura

RANKING	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	OBJETIVO DO RANKING	INÍCIO / ORIGEM	FONTE
Annual America's Best College Review	US News and World Report	Medir a qualidade acadêmica das universidades públicas e privadas da América do Norte.	1983 / Anual a partir de 1987	Buela-Casal et al. (2007); Baldock (2013); Marginson (2009); Seoane (2009);
International Champions League of Research Institutions	Center for Science and Technology Studies do Swiss Science and Technology Council	Desenvolver avaliações das instituições, programas e disciplinas.	1999 / Intervalos Irregulares (1994–1999; 1998–2002). Extinto.	Buela-Casal et al. (2007)
Asia's Best Universities Ranking		Ranking de universidades asiáticas.	1999 e 2000 / Extinto em 2001.	Buela-Casal et al. (2007)
Ranking das Universidades de Pesquisa da América - The Lombardi Program on Measuring University Performance	The Center for Measuring University Performance (MUP)	Desenvolver uma estrutura para identificar algumas das características das melhores universidades da América. Ajudar a instituição a compreender as características do mercado de trabalho e áreas de oportunidade.	2000 / Anual	Seoane (2009)
SCImago Institutions Ranking (SIR)	Scopus – Elsevier	Avaliar dados sobre todas as organizações de pesquisa, não apenas universidades.	2003 / Cessou em 2009	Bornmann, Aneğõn e Mutz (2013); De Mesnard (2012); Jeremic e Milenkovic (2014); Marginson (2014)
ARWU - Annual Ranking World University	Shanghai Jiao Tong University (SJTU)	Conhecer a posição das universidades chinesas comparadas com universidades mundialmente reconhecidas, para identificar as de prestígio internacional para estabelecer parcerias. Concentra-se no desempenho acadêmico e de pesquisa das universidades.	2003 / Anual	Aguillo et al. (2013); Baldock (2013); Baty (2013); Bernardino e Marques (2010); Bornmann, Aneğõn e Mutz (2013); Bornmann, Mutz e Daniel (2013); Buela-Casal et al. (2007); Charon e Wauters (2008); Florian (2007); Jeremic e Milenkovic (2014); Lindblad (2008); Marginson (2014); Saisana, D'Hombres e Saltelli (2011); Seoane (2009); Théry (2009); Turner (2013)

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Quadro 3. *Rankings* universitários por origem temporal abordados pela literatura. Continuação

RANKING	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	OBJETIVO DO RANKING	INÍCIO / ORIGEM	FONTE
Webometrics (Ranking Web of Universities) ou Webometrics Ranking of World Universities (WR)	Cybermetrics Lab: Grupo de pesquisa da Spanish National Research Council (CSIC)	Medir a visibilidade das universidades na internet. Propor um sistema de informação baseado em nuvem que emprega técnicas de mineração de web para reunir os índices WR da Internet automaticamente e fornecer informações úteis em tempo real para os gestores de sites universitários.	2004 / Anual	Aguillo et al. (2013); Hsieh et al. (2012); Marginson (2009); Soh (2012); Stergiou e Lessinich (2013); Théry (2009)
Times Higher Education Supplement (THES) - World University Rankings e Quacquarelli Symonds (QS)	Quacquarelli Symonds Limited	Avaliar o desempenho das melhores universidades. Usa informação do banco de dados de citações fornecidos pela Thomson Reuters.	2004 / Anual.	Aguillo et al. (2013); Bernardino e Marques (2010); Baldock (2013); Bowman e Bastedo (2011); Buela-Casal et al. (2007); Charon e Wauters (2008); Huang (2012); Jeremic e Milenkovic (2014); Marginson (2014); Saisana, D'Hombres e Saltelli (2011); Seoane (2009); Théry (2009)
Rank Portuguese Universities	Portuguese National Council for the Evaluation of Higher Education (CNAVES) OECD	Avaliar o sistema de educação superior e identificar as melhores universidades portuguesas.	2005	Bernardino e Marques (2010)
Ranking das universidades da Austrália	Australia Committee (AVCC) e Universidade de Notre Dame	Avaliar o desempenho das 39 universidades Australianas.	2006	Seoane (2009)
College Ranking Reformed	NSSE (National Survey of Students Engagement)	Identificar a melhor universidade em ensino aos alunos que oportunizem melhor preparação para o aluno ter sucesso em suas carreiras e na vida.	2006	Seoane (2009)
Canadian Education Report Series	Educational Policy Institute (EPI)	Medir qualidade das universidades canadenses.	2006	Seoane (2009)
MINES ParisTech	École des Mines de Paris	Classificar as instituições de ensino superior em relação ao desempenho dos programas de formação voltados para a futura carreira do aluno.	2008	Seoane (2009); Théry (2009)

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Quadro 3. *Rankings* universitários por origem temporal abordados pela literatura. Continuação

RANKING	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	OBJETIVO DO RANKING	INÍCIO / ORIGEM	FONTE
Ranking de excelência das melhores universidades da Europa (CHE Excellence Ranking).	Centrum für Hochschulentwicklung	Informar aos alunos que querem se matricular no ensino superior, ou que gostariam de mudar para outra instituição e fornecer informações a todos os interessados que querem saber como as instituições estão em relação a outros. Focar na classificação das melhores universidades no ensino e na pesquisa, avaliando disciplinas específicas como Biologia, Química, Física e Matemática, etc. Inicialmente só as alemãs hoje incluem Suíça e Áustria. E logo Holanda e Bélgica entrarão no ranking.	2007 / Anual	Bernardino e Marques (2010); Charon e Wauters (2008); Seoane (2009); Soh (2012);
Ranking da Universidade de Leiden - CWTS - Leiden Ranking	Centro Universitário Leiden de Estudos em Ciência e Tecnologia	Avaliar a qualidade da pesquisa feita pelas instituições europeias.	2007 / Anual	Aguillo et al. (2013); Bornmann, Aneğøn e Mutz (2013); Bornmann, Mutz e Daniel (2013); Marginson (2014)
I-UGR Rankings	Spanish University System	Usar o Índice IFQ2A, um indicador que mede a dimensão qualitativa, bem como a quantitativa da pesquisa. Fornecer uma avaliação completa das universidades espanholas e seus pontos fortes científicos.	2010	Robinson-García et al. (2014)
Excellence French and German universities	Desenvolvido pelos autores	Construção de rankings robustos baseados em técnicas de simulação e aferimento em universidades europeias incluídas em iniciativas de excelência.	2011	Benito e Romera (2011)
U-Multirank ou U-Map	League of European Research Universities (LERU)	Avaliar dados de áreas de ensino e aprendizagem, investigação e serviços, para ambas as disciplinas e instituições.	Em projeção	Boulton (2011); Erkkilä (2014); Marginson (2014)

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No entanto, nos trabalhos analisados, não há a indicação de que os *rankings* observem os Princípios de Berlim, no que tange a serem claros quanto ao propósito e ao público ao qual estão dirigidos; haver transparência da metodologia, cálculo dos indicadores e origem dos dados; respeito aos padrões éticos que asseguram a credibilidade; compreensão clara de todos os fatores usados na sua elaboração; e a oferecer escolhas na forma de apresentação.

Como se pode observar, cada um deles classifica as universidades e instituições de pesquisa locais ou mundiais com base em diferentes objetivos. Dentre os observados pelos *rankings*, citam-se: desempenho geral (*U-Multirank*; *Times Higher Education Supplement (THES)* e *Quacquarelli Symonds (QS)*; *ARWU*; *Excellence French and German universities*; *Annual America's Best College Review*; *Asia's Best Universities*; *Ranking das universidades da Austrália*); qualidade do ensino (*U-Multirank*, *The Lombardi Program on Measuring University Performance*; *CHE Excellence*; *U-Multirank*; *College Ranking Reformed*; *Canadian Education Report*); avaliação da pesquisa e trabalhos científicos (*ARWU*; *HEEACT*; *I-UGR Rankings*; *SCImago*; *THES-QS*; *CHE Excellence*; *CWTS – Leiden*); futuro mercado de trabalho do aluno (*MINES ParisTech*; *The Lombardi Program*; *College Ranking Reformed*); sistema de ensino superior (*Rank Portuguese Universities*); programas de pós-graduação e disciplinas (*International Champions League of Research Institutions*; *CHE Excellence*); e visibilidade da instituição na *internet (Webometrics)*.

Na percepção dos autores, uma informação importante para reflexão foi a identificação das críticas apontadas nos artigos do PB quanto às diferentes metodologias utilizadas nos *rankings*, apresentada no quadro 4.

O quadro 4 apresenta as críticas individuais que os artigos apresentam a cada sistema de ranqueamento. As principais críticas que são feitas aos *rankings* individuais, pelos pesquisadores estão relacionadas aos indicadores utilizados, seja pelo uso de indicadores disponíveis pela dificuldade de coleta de informações necessárias, baseados na opinião de especialistas, que favorecem ‘velhas’ instituições, seja pela utilização de um ou poucos indicadores. Assim, claramente não conseguem responder pela qualidade das universidades avaliadas.

Outros aspectos são criticados, tais como: ponderações subjetivas e arbitrárias nos pesos atribuídos aos indicadores; falta de transparência e de reprodutibilidade dos *rankings*; mudanças periódicas nas metodologias empregadas para classificação; impossibilidade de comparação entre os *rankings*/indicadores; elevada flutuação de posições entre instituições de um ano para outro.

Na percepção dos autores deste trabalho, existem ainda outras críticas de caráter geral, ou seja, referem-se a todos os *rankings*, tais como: (i) cada sistema de ranqueamento contém diferentes conceitos e indicadores, levando a diferentes resultados em termos de posições das universidades e revelando diferentes facetas de *rankings* e valores universitários; (ii) a maioria das metodologias de classificação empregada pelos *rankings* se concentra principalmente no desempenho científico das universidades, pouco se preocupando com os demais aspectos importantes como ensino, aprendizagem, extensão, gestão e resultados apurados nas universidades; (iii) complexidade de desenvolver uma metodologia universal; (iv) dificuldade de comparar os vários *rankings*, pois usam critérios diferentes, alguns que coincidem os números não são os mesmos; (v) dificuldade de coleta de dados confiáveis; e, (vi) não são transparentes.

Quadro 4. Críticas quanto aos objetivos e metodologias dos rankings universitários apontadas no PB

RANKING	CRÍTICAS	FONTE
Excellence French and German Universities	É baseado em uma fórmula simples que agrega subjetivamente os indicadores escolhidos. Falta de critérios para seleção de indicadores, como lidam com valores faltantes, métodos de normalização, ponderação dos indicadores, falha de confiabilidade, robustez das informações mudanças de fórmulas ao longo dos períodos.	Benito e Romera (2011)
CWTS - Leiden Ranking	Exclui organizações com baixo desempenho de publicação científica. Usa indicador único e não um índice composto como os outros rankings. Não há indicadores válidos disponíveis de qualidade de ensino comparativa ou a realização de aprendizagem. Ponderação arbitrária.	Aguillo et al. (2013); Marginson (2014)
Canadian Education	Sofre influência das normas ou práticas nacionais na forma como os dados são recolhidos ou relatados, impactando no resultado.	Seoane (2009)
I-UGR Rankings	Falta de continuidade ao longo do tempo. Exclui instituições privadas. Desconsidera o foco disciplinar. Usa indicadores bibliométricos rudimentares. Seleção de períodos de tempo inadequados ou de bancos de dados com os critérios de seleção de fontes duvidosas.	Robinson-García et al. (2014)
THES Times Higher Education Supplement -World University	Ignora um dos principais componentes: o ensino/aprendizagem, assim a qualidade do ensino medida não fornece um quadro preciso do que realmente acontece na sala de aula. Depende fortemente de indicadores de reputação derivados da opinião de especialistas; isto favorece velhas instituições e não representa o desempenho atual pesquisa. Falta de transparência.	Bowman e Bastedo (2011); Marginson (2014); Rodionov, Rudskaia e Kushneva (2014); Saisana, D’Hombres e Saltelli (2011)
Quacquarelli Symonds (QS)	Ignora um dos principais componentes: o ensino/aprendizagem, assim a qualidade do ensino medida não fornece um quadro preciso do que realmente acontece na sala de aula. Depende fortemente de indicadores de reputação derivados da opinião de especialistas; isto favorece velhas instituições e não representa o desempenho atual pesquisa. Falta de transparência. Instabilidade dos rankings decorrentes de mudanças periódicas na metodologia ao longo das seis edições do ranking.	Baty (2013); Huang (2012) Jeremic e Milenkovic (2014)

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Quadro 4. Críticas quanto aos objetivos e metodologias dos rankings universitários apontadas no PB. Continuação

RANKING	CRÍTICAS	FONTE
ARWU	<p>Está inclinado para a investigação e as ciências e não mede a qualidade do ensino.</p> <p>Pequeno tamanho e representatividade da amostra utilizada para o levantamento da reputação acadêmica, pouco retorno dos e-mails encaminhados comparado com os recebidos.</p> <p>Elevada flutuação dos resultados de um ano para o outro.</p> <p>Não transparente nem reproduzível.</p> <p>A atribuição de pesos é subjetiva e arbitrária, sem uma base teórica.</p> <p>A fórmula de cálculo do ranking geral muda a cada ano.</p> <p>Os dados adotados para realizar os rankings não são uniformes, e os resultados não podem ser conclusivos.</p> <p>Muito difícil de interpretar mudanças no desempenho de uma instituição.</p> <p>Às vezes, a diferença entre a pontuação de duas instituições é estatisticamente insignificante, porém em função da metodologia e ponderação utilizadas conferem-lhes diferenciações significativas.</p> <p>Comparam instituições inteiras em todos os domínios, ignorando variância interna em qualidades de campos acadêmicos específicos dentro de uma instituição.</p> <p>A qualidade de uma instituição não pode apenas depender de desempenho acadêmico e de pesquisa.</p> <p>Ausência da pontuação total para as universidades acima da 100ª posição, tornando a avaliação universitária particularmente difícil.</p> <p>Embora os indicadores sejam todos focados na pesquisa, o desempenho em cada indicador tende a estar intimamente relacionado com o desempenho nos outros indicadores.</p> <p>O uso de alguns indicadores é questionável.</p> <p>Ignora dimensões como empregabilidade.</p> <p>Há um viés linguístico e tendência da língua anglo-saxã na posição.</p> <p>Há tendência em termos de campos científicos: matemática, ciências naturais, medicina e tecnologia são fortemente enfatizadas, enquanto os campos humanísticos e artísticos do conhecimento e da ciência da educação e das ciências sociais são sub-representados.</p>	<p>Aguillo et al. (2013); Baldock (2013); Baty (2013); Bornmann, Anegón e Mutz (2013); Bornmann, Mutz e Daniel (2013); Charon e Wauters (2008); Jeremic e Milenkovic (2014); Saisana, D'Hombres e Saltelli (2011)</p>
CHE Excellence Ranking	<p>Tem foco nos alunos do primeiro ano.</p> <p>Não tem uma pontuação global, justificando que não há “melhor instituição de ensino superior” e “diferenças mínimas produzidas por flutuações aleatórias podem ser mal interpretadas como verdadeiras diferenças”.</p> <p>Os resultados finais não são apresentados em “posições individuais”, mas em três grupos diferentes: o grupo de topo, o grupo do meio e o grupo inferior. Essa abordagem assegura que os grupos superior e inferior desviem a estatística da média aritmética.</p>	<p>Bernardino e Marques (2010)</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Quadro 4. Críticas quanto aos objetivos e metodologias dos rankings universitários apontadas no PB. Continuação

RANKING	CRÍTICAS	FONTE
SCIImago	O ranking é falho na forma como ele lida com nomenclatura, filiação e agregação de indicadores. Não se preocupa com os problemas locais ou nacionais, com estratégias de publicação dos estudiosos, ou com a rotulagem institucional de artigos. Os dados são menos acessíveis, e as explicações são mais complexas e menos transparentes. Não é capaz de fornecer a pontuação total.	De Mesnard (2012) Marginson (2014) Jeremic e Milenkovic (2014)
U-Multirank ou U-Map	Usam proxies imprecisas e dificuldade de encontrar dados comparáveis entre os países. Exige detalhamento cada vez mais oneroso, na esperança de penetrar no cerne da questão. Formaliza as distinções entre as universidades. Promove a ideia da universidade como mera fonte de produtos modulares atualmente em voga. Não fornece tabelas de classificação, mas grupos de instituições com três faixas de desempenho.	Boulton (2011); Erkkilä (2014)
Rank Portuguese Universities	Foca atenção em alguns aspectos particulares da atividade da instituição; Foca em algumas áreas específicas que diminui a qualidade da instituição de ensino.	Bernardino e Marques (2010)
HEEACT	Perpetua as demais metodologias de ranqueamento e aplicam a subconjuntos de dados existentes. Não fornece informações relevantes para as necessidades dos usuários, não permite analisar situações locais, nem contribui para o crescimento dos sistemas de ensino superior. Dependente de medidas bibliométricas externas.	Lin, Huang e Chen (2013); Marginson (2009); Soh (2012)
International Champions League of Research Institutions	Só incluem as instituições que têm no mínimo 50 publicações em um período de cinco anos, e um impacto mínimo de 120 no período de cinco anos.	Buela-Casal et al. (2007)
MINES ParisTech	Único critério considerado é o número de alunos ou ex-alunos como Chief Executive Officers (CEO) das 500 empresas líderes no mundo.	Seoane (2009); Théry (2009)

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Embora haja críticas às metodologias e aos critérios empregados na classificação das instituições, Saisana, D’Hombres e Saltelli (2011, p. 166) afirmam que “*Rankings* não são perfeitos, e eles nunca podem ser [...], mas são certamente melhores do que nada” (tradução nossa). Após a identificação das bases, os autores argumentam que o alinhamento do *ranking* selecionado com o propósito de sua utilização é que irá possibilitar seu êxito. Os autores da presente pesquisa argumentam, como palavra final, que cada usuário deve analisar o objetivo central do *ranking* antes de tomar alguma decisão com base no resultado apresentado pelo mesmo.

5. Considerações Finais

Com o propósito de apoiar a escolha e a utilização de um determinado *ranking*, esta pesquisa objetivou conhecer as bases metodológicas adotadas pelos principais *rankings* universitários mundiais à luz das publicações científicas internacionais. As categorias analisadas neste estudo, que respondem pelas bases metodológicas, foram delimitadas à identificação do surgimento dos *rankings* e suas origens temporais; quais são os *rankings* atualmente existentes; ao objetivo que o *ranking* pretende identificar em sua classificação; e a análise crítica da metodologia de cada *ranking*.

O alcance desse objetivo ocorreu como resultado do desenvolvimento do instrumento de intervenção *ProKnow-C* em sua primeira etapa. A partir das bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, formou-se um portfólio bibliográfico representativo do tema composto por 34 artigos. Os resultados podem ser pontuados em termos que: (i) as tentativas de classificação datam do início do século XX, mas se popularizaram no ano de 2003 com a publicação do *ARWU*, proposto pela Universidade de Shangai; (ii) foram encontrados 20 *rankings*, sendo que os mais populares são *ARWU*, *Times Higher Education* e *Quacquarelli Symonds (QS)*, *HEEACT*, *CWTS Leiden* e *Webometrics*; (iii) as principais críticas aos *rankings* estão relacionadas aos indicadores utilizados: seleção de indicadores devido à coleta de dados estar disponível; baseados na opinião de especialistas, que favorecem ‘velhas’ instituições; ou ainda da utilização de um ou poucos indicadores.

Outros aspectos são criticados sobre os *rankings*, tais como: ponderações subjetivas e arbitrarias nos pesos atribuídos aos indicadores; falta de transparência e de reprodutibilidade dos *rankings*; mudanças periódicas nas metodologias empregadas para ranqueamento; impossibilidade de comparação entre os *rankings*/indicadores; elevada flutuação de posições entre instituições de um ano para outro. Chamou atenção dos autores do presente estudo a ausência de crítica quanto ao alinhamento do *ranking* selecionado com o propósito de sua utilização que, segundo nossa percepção, é esse aspecto que irá possibilitar o êxito da classificação e da utilização da informação gerada aos interessados. Nesse contexto, é possível argumentar que essa área de conhecimento, *rankings* como avaliadores de qualidade configuram-se como um campo a ser explorado.

O resultado do estudo poderá contribuir com os responsáveis pelas diretrizes dos *rankings* ao analisarem as críticas identificadas nas pesquisas e melhorarem a forma de mensuração e apresentação dos resultados e a inclusão de novos indicadores visando contemplar as demais áreas pouco analisadas pelos *rankings*. Pode contribuir ainda com as universidades avaliadas para procurarem meios para melhorar seu posicionamento e escolher um determinado *ranking* para balizamento de sua posição. Os autores

pesquisadores concluem com uma certeza: cada usuário deve analisar o objetivo central do *ranking* antes de tomar alguma decisão com base no resultado apresentado.

Com relação à ferramenta selecionada, embora apenas a primeira etapa tenha sido desenvolvida, argumenta-se que o processo reflexivo e participativo demandado pelo *Proknow-C* ao pesquisador permite que este gere conhecimento sobre o assunto de tal forma que tenha condições de argumentar sobre quais são as escolhas e os aportes teóricos mais alinhados à sua perspectiva.

Apontam-se como limitações desta pesquisa: (i) a análise dos artigos, publicados apenas nas bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, que estavam disponíveis gratuitamente na *internet*; (ii) o Portfólio Bibliográfico ter sido determinado com base nas delimitações dos autores da pesquisa durante o processo; cumpre observar que essa postura é inerente ao instrumento *Proknow-C*; e (iii) os resultados baseados na opinião dos autores dos artigos do PB, e não na opinião dos autores desta pesquisa, como no caso das críticas aos *rankings* apresentadas.

Sugerem-se para futuras pesquisas: (i) o desenvolvimento das três etapas do *Proknow-C*: análise bibliométrica e análise sistêmica do PB e a identificação de lacunas e oportunidades de futuras pesquisas; (ii) a análise crítica das metodologias dos *rankings* com base em uma afiliação teórica de Avaliação de Desempenho (que orienta o processo avaliativo e posteriormente a classificação das alternativas); (iii) a investigação com gestores de universidades sobre suas percepções quanto à importância e à aplicabilidade dos indicadores identificados na literatura; e, (iv) o desenvolvimento de um *ranking* que atenda aos aspectos considerados importantes pelos Princípios de Berlim, no que tange à clareza quanto ao propósito e ao público ao qual estão dirigidos; transparência da metodologia, cálculo dos indicadores e origem dos dados; e respeito aos padrões éticos que assegurem a credibilidade.

Referências

- Aguillo, I.F., Bar-Ilan, J., Levene, M. e Ortega, J.L. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85(1), 243-256.
- Avrilev, N.V. e Efimova, I.N. (2013). University rankings as a tool to enhance competitiveness, clustering and transnational governance of higher education in the context of globalization. *Middle East Journal of Scientific Research*, 16(3), 357-361. doi: 10.5539/ass.v11n10p292
- Baldock, C. (2013). University rankings and medical physics. *Australasian Physical and Engineering Sciences in Medicine*, 36(4), 375-378. doi: 10.1007/s13246-013-0234-9
- Baty, P. (2013). The times higher education world university rankings, 2004-2012. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 125-130. doi: 10.3354/esep00145
- Benito, M. e Romera, R. (2011). Improving quality assessment of composite indicators in university rankings: A case study of French and German universities of excellence. *Scientometrics*, 89(1), 153-176. doi: 10.1007/s11192-011-0419-5
- Bernardino, P. e Marques, R.C. (2010). Academic rankings: an approach to rank Portuguese universities. *Ensaio*, 18(66), 29-48. doi: 10.1590/s0104-40362010000100003
- Bornmann, L., De Moya Anegón, F. e Mutz, R. (2013). Do universities or research institutions with a specific subject profile have an advantage or a disadvantage in institutional

- rankings?: a latent class analysis with data from the SCImago Ranking. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(11), 2310-2316.
- Bornmann, L., Mutz, R. e Daniel, H.D. (2013). Multilevel-statistical reformulation of citation-based university rankings: the Leiden ranking 2011/2012. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(8), 1649-1658. doi: 10.1002/asi.22857
- Boulton, G. (2011). University rankings: diversity, excellence and the European initiative. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 13, 74-82. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.006
- Bowman, N.A. e Bastedo, M.N. (2011). Anchoring effects in world university rankings: Exploring biases in reputation scores. *Higher Education*, 61(4), 431-444. doi: 10.1007/s10734-010-9339-1
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez-Sánchez, M.P. e Vadillo-Muñoz, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71(3), 349-365. doi: 10.1007/s11192-007-1653-8
- Charon, A. e Wauters, J.P. (2008). University ranking: a new tool for the evaluation of higher education in Europe. *Nephrology Dialysis Transplantation*, 23(1), 62-64. doi: 10.1093/ndt/gfm279
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- De Mesnard, L. (2012). On some flaws of university rankings: the example of the SCImago report. *Journal of Socio-Economics*, 41(5), 495-499. doi: 10.1016/j.socec.2012.04.011
- Dutra, A., Ripoll-Feliu, V.M., Fillol, A.G., Ensslin, S.R. e Ensslin, L. (2015). The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(2), 243-269. doi: 10.1108/ijppm-01-2014-0015
- Ensslin, L., Ensslin, S.R. e Pinto, H.M. (2013). Processo de investigação e Análise bibliométrica: avaliação da qualidade dos serviços bancários. *Revista de Administração Contemporânea*, 17(3), 325-349.
- Ensslin, S. R., Ripoll-Feliu, V.M., Ensslin, L. e Dutra, A. (2014a). Performance evaluation to support the university management activity. *La Pensée*, 76(1), 2-17.
- Ensslin, S.R., Ensslin, L., Imlau, J.M. e Chaves, L.C. (2014b). Processo de mapeamento das publicações científicas de um tema: portfólio bibliográfico e análise bibliométrica sobre avaliação de desempenho de cooperativas de produção agropecuária. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 52(1), 587-608.
- Erkkilä, T. (2014). Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe. *European Journal of Education*, 49(1), 91-101. doi: 10.1111/ejed.12063
- Florian, R.V. (2007). Irreproducibility of the results of the Shanghai academic ranking of world universities. *Scientometrics*, 72(1), 25-32. doi: 10.1007/s11192-007-1712-1
- Hsieh, S.M., Lo, S.A., Hsu, C.C., e Lin, W.C. (abril, 2012). Novel cloud service for improving world universities ranking. Comunicación presentada en el *9th International Conference on Information Technology*. Nueva Jersey.
- Huang, M.H. (2012). Opening the black box of QS world university rankings. *Research Evaluation*, 21(1), 71-78. doi: 10.1093/reseval/rvr003
- Ioannidis, J.P.A., Patsopoulos, N.A., Kavvoura, F.K., Tatsioni, A., Evangelou, E., Kouri, I., Contopoulos-Ioannidis, D.G. e Liberopoulos, G. (2007) International ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal. *BMC Medicine*, 5(30), 1-9.

- Jeremic, V. e Milenkovic, M.J. (2014). Evaluation of Asian university rankings: position and perspective of leading Indian higher education institutions. *Current Science*, 106(12), 1647-1653.
- Kehm, B.M. (2014). Global university rankings-impacts and unintended side effects. *European Journal of Education*, 49(1), 102-112. doi: 10.1111/ejed.12064
- Lacerda, R.T.O., Ensslin, L. e Ensslin, S.R. (2012). Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. *Gestão & Produção*, 19(1), 59-78.
- Lin, C.S., Huang, M.H. e Chen, D.Z. (2013). The influences of counting methods on university rankings based on paper count and citation count. *Journal of Informetrics*, 7(3), 611-621. doi: 10.1016/j.joi.2013.03.007
- Lindblad, S. (2008). Navigating in the field of university positioning: on international ranking lists, quality indicators and higher education governing. *European Educational Research Journal*, 7(4), 438-450. doi: 10.2304/eej.2008.7.4.438
- Lukman, R., Krajnc, D. e Glavic, P. (2010). University ranking using research, educational and environmental indicators. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 619-628.
- Marginson, S. (2009). Open source knowledge and university rankings. *Thesis Eleven*, 96(1), 9-39. doi: 10.1177/0725513608099118
- Marginson, S. (2014). University rankings and social science. *European Journal of Education*, 49(1), 45-59. doi: 10.1111/ejed.12061
- Murillo, F.J. e Krichesky, G.J. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Pusser, B. e Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *Journal of Higher Education*, 84(4), 544-568. doi: 10.1353/jhe.2013.0022
- Real, M.R. (2014). Impacto de la evaluación externa en los centros educativos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). La perspectiva de los actores educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 5-25.
- Robinson, D. (2013). The mismeasure of higher education? The corrosive effect of university rankings. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 11-17. doi: 10.3354/esep00135
- Rocha, A.C., Matos, O.A., Venâncio, D. e Dutra, A. (2014). Gestão estratégica em instituições de ensino superior: mapeamento das publicações científicas no período de 1997 a 2012. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 7(1), 106-127.
- Rodionov, D.G., Rudskaia, I.A. e Kushneva, O.A. (2014). The importance of the university world rankings in the context of globalization. *Life Science Journal*, 11(10), 442-446.
- Saisana, M., D'hombres, B. e Saltelli, A. (2011). Rickety numbers: volatility of university rankings and policy implications. *Research Policy*, 40(1), 165-177.
- Seoane, A.Y. (2009). ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 113-120.
- Silva, R.V., Ensslin, S.R., Ripoll-Feliu, V. e Soler, C.C. (2014). E-government and public accounting information: bibliometric and systemic Analysis. *International Research Journal of Finance and Economics*, 122(1), 43-43.
- Soh, K. (2012). World university rankings: What is in for top ten East Asian universities? *New Horizons in Education*, 60(2), 36-50.

- Stergiou, K.I. e Lessenich, S. (2013). On impact factors and university rankings: from birth to boycott. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 101-111. doi: 10.3354/ese00141
- Tasca, J.E., Ensslin, L., Ensslin, S.R. e Alves, M.B.M. (2010). An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 631-655. doi: 10.1108/03090591011070761
- Théry, H. (2009). The academic ranking of world universities: Shanghai and the others. *Mappemonde*, 96(4), 1-24.
- Tumino, M.C. e Poitevin, E.R. (2013). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 63-84.
- Turner, D.A. (2013). World class universities and international rankings. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 167-176.
- Waiczuk, C. e Ensslin, E. (2013). Avaliação de produção científica de pesquisadores: mapeamento das publicações científicas. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 10(20), 97-112. doi: 10.5007/2175-8069.2013v10n20p97

Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado

Influential Factors in Motivation and Learning Strategies in Grade Students

Daniel Garrote Rojas *
Cristina Garrote Rojas
Sara Jiménez Fernández

Universidad de Castilla-La Mancha

Analizando los diferentes procesos mentales que se dan durante el aprendizaje desde diferentes paradigmas, donde el docente pasa de ser el protagonista y responsable del aprendizaje del alumno a ser quien planifica la enseñanza y la organiza para que sus alumnos realicen un aprendizaje significativo. En el aprendizaje autorregulado los aprendices son los que eligen y deciden sobre su conducta, siendo los artífices y promotores de sus aprendizajes. A través de este estudio sobre una muestra de estudiantes universitarios, utilizando el instrumento CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación), formado por preguntas sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje pretendemos conocer la implicaciones de las diferentes dimensiones que lo forman. El análisis de las diferentes variables nos lleva a conocer qué valores son los más empleados por los estudiantes dentro de los factores de motivación (metas intrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia) y de las estrategias de aprendizaje (elaboración, organización y metacognición), así como aquellos ítems más y menos valorados por los mismos. Los docentes debemos transmitir a los estudiantes los contenidos de las diferentes asignaturas a través de una metodología que les resulte atractiva, así les facilitaremos la adquisición de los mismos.

Descriptor: Estrategias de aprendizaje, Motivación, Rendimiento, Evaluación, CEAM II.

Analyzing the different mental processes that occur during learning from different paradigms, where the teacher happens to be the protagonist and responsible for student learning to be who plans and organizes teaching for their students make significant learning. It should motivate, highlighting the importance of the matter and its implications for acedentar interest in it. Self-regulated learning learners are those who choose and decide on their conduct, being the architects and promoters of their learning.. Through this study on a sample of university students using the CEAM II (Learning Strategies Questionnaire and Motivation) instrument, consisting of questions about motivation and learning strategies we tried to understand the implications of different dimensions that form. The analysis of the different variables leads us to know which values are the most used by students in motivational factors (intrinsic goals, task value and self-efficacy) and learning strategies (preparation, organization and metacognition) as well as those items most and least valued by them. Teachers must convey to students the contents of different subjects through a methodology that is attractive to them, so we will provide the acquisition thereof.

Keywords: Learning strategies, Motivation, Performance, Assessment, CEAM II.

Introducción

La Universidad, como institución creadora y transmisora de ciencia, técnica y cultura, tiene la responsabilidad, no sólo de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales al alumno, sino que tiene un compromiso de excelencia para la docencia, la investigación y la transferencia. Para poder ofrecer una buena formación, es necesario que el profesorado tenga en cuenta las características de aprendizaje del alumnado de forma que la acción docente considere esta premisa con el fin de aunar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El Conductismo y la Psicología Cognitiva son las responsables de la explicación del aprendizaje. El paradigma conductista postula que la explicación de la conducta humana se da a través de estímulos y respuestas (Bara, 2001; González-Pienda, González, Núñez y Valle, 2002), siendo el aprendizaje una conexión entre estímulos y respuestas (Bernad, 2000). Avalando esta afirmación a través de dos teorías: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. En la primera, el aprendizaje se produce por una asociación entre estímulos y respuestas, mientras que en la segunda, se considera el reforzamiento un elemento fundamental que hace posible que haya una respuesta frente a un estímulo. Así según Bara (2001) el alumno durante el aprendizaje tiene una función pasiva ya que es un simple receptor de contenido a través de un emisor, que es el docente, quien tiene toda la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Siendo únicamente relevantes los resultados del alumno.

El paradigma cognitivo, por el contrario frente al conductismo, considera al alumno un sujeto activo en el proceso de aprendizaje (Sampascual, 2001). Considera que los procesos mentales que se dan dentro del alumno son fundamentales para comprender la conducta humana y el aprendizaje. La teoría del Procesamiento de la Información (Bara, 2001) fue la que desgaja el vínculo entre el estímulo y la respuesta, desplazando el interés a los procesos mentales humanos (Delclaux, 1982), donde se considera que algunas operaciones simbólicas como codificar, comparar, localizar, etc., pueden influir en crear conocimiento (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979). En el interior del sujeto se da el pensamiento, razonamiento, memorización, codificación, organización, elaboración, etc., de toda la información que recibe y con los conocimientos que ya posee se da en él un aprendizaje comprensivo.

Las estrategias de aprendizaje siguen constituyendo una de las áreas cruciales en la evaluación e intervención psicoeducativa como ya decía Vizcarro en 1992 y avaló el informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) en 1989 donde aumentaban las investigaciones sobre habilidades y estrategias de aprendizaje (Monereo, 2000).

1. Fundamentación Teórica

Es a partir de 1960 cuando se dejan atrás los modelos de aprendizaje conocidos como “de caja negra”, donde se daba importancia a las variables de entrada y salida, es decir, la enseñanza y el rendimiento. Sin tenerse en cuenta los procesos que se dan en el sujeto (Shulman, 1986).

Las teorías cognitivas de entonces se centran en el alumno como procesador activo, modificando la información que toma del medio (Pozo, 1989). Comenzando a

considerarse que es más rentable hacer hincapié en la mejora de los procesos y estructuras de pensamiento que hacerlo en las variables externas al sujeto: materiales y métodos instructivos (Chipman y Segal, 1985). De forma paralela a estas conductas cognitivas, aparece un interés relacionado con el aprendizaje y el rendimiento de procesos internos como son la afectividad y la motivación.

A lo largo de los años 60 y 70, ambas líneas de investigación, cognitiva y motivacional han avanzado por caminos diferentes, pero en los años 80 aparecen nuevas corrientes que pretenden unir ambos componentes para mejorar el aprendizaje y el rendimiento (González y Tourón, 1992). Considerando la teoría del aprendizaje de Bloom (1976) como base de este nuevo camino debido a que considera tres factores fundamentales en los resultados del aprendizaje: la calidad de enseñanza, las conductas cognitivas del alumno y las características afectivas del estudiante. Este cambio en el estudio del aprendizaje donde se profundiza en los procesos mentales superiores (Delclaux, 1982; Gagné, 1991; De Vega, 1989) como la atención, la memoria, el pensamiento y el lenguaje, que no son observables (Bara, 2001). Esta visión implica en el discente, un proceso de adquisición y reorganización de las estructuras cognitivas de manera constante (Sampascual, 2001).

Este cambio de paradigma, del conductista al cognitivista se da en tres etapas: aprendizaje como adquisición de respuestas, aprendizaje como adquisición de conocimientos y aprendizaje como constructo de conocimientos. Lo que da lugar a dos teorías, el Procesamiento de la Información y el Constructivismo.

La teoría del Procesamiento de la Información propone una concepción del aprendizaje con carácter cognitivo, donde se consideran los procesos mentales internos el objeto de estudio para la comprensión del aprendizaje (Pozo, 1989). Considerando que operaciones simbólicas básicas como codificar, comparar, localizar o almacenar pueden dar lugar a la inteligencia humana, así como mostrar la capacidad de crear conocimiento, innovaciones y expectativas en el futuro (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979). De forma que los eventos mentalmente informacionales, conscientes o inconscientes, están formados por un input de información, una información que se ejecuta al respecto y un output o resultado de información que llegó al sistema (Palmer y Kimchi, 1986, citados por Ballesteros, 1997). Cumpliéndose así el supuesto de la descomposición recursiva de los procesos cognitivos. En el que la mente funcionaría como un ordenador en el que los procesos que ejecuta se podrían desglosar en unidades mínimas que lo forman (Pozo, 1989). Se podría describir el procesamiento de la información con la siguiente secuencia (Carretero, 2001; Gargallo, 2006; Rodríguez Neira, 1999; Sampascual, 2001):

- A través de los registros sensoriales, receptores o memoria sensorial (que es limitada), se capta la información.
- La información es almacenada en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, con capacidad limitada cuya función es la de almacenamiento temporal previo a que la información pase a la memoria a largo plazo.
- Por último, la información pasa de la memoria a largo plazo desde la memoria a corto plazo cuya capacidad de almacenaje es ilimitada.

A raíz de la teoría del Procesamiento de la Información, se ve la necesidad de enseñar a los alumnos explícitamente en habilidades cognitivas y metacognitivas. Para que obtengan autonomía en sus procesos de aprendizaje. Como defienden los teóricos del

Procesamiento de la Información: “Todo proceso puede reducirse y simplificarse en una serie subprocesos o procesos de nivel inferior y más simple”; “Cualquier proceso o ejecución cognitiva puede ser comprendida reduciéndola a las unidades mínimas de que está compuesta” (Pozo, 1989, p. 45). Así, cualquier tarea de aprendizaje puede desglosarse en sub-tareas que hagan más sencilla la obtención del objetivo por parte del alumno. Por tanto, el alumno pasa de reproductor de la información (teoría conductista) a sujeto activo en su aprendizaje a través del procesamiento de la información que dependen de los procesos internos que lleva a cabo. Debiéndose utilizar metodologías activas y participativas donde el protagonista sea el alumno en vez del profesor. Hernández Rojas (1998) indica que en el diseño desde una institución del nivel educativo que se le exigirá a los alumnos hay que conocer la base desde la que parten conocimiento previo, desarrollo cognitivo, conocimiento estratégico, así como las expectativas y motivos para así programar los objetivos dirigidos a promover su aprendizaje.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje el docente pasa de ser el protagonista y responsable del aprendizaje del alumno (teoría conductista) a ser este quien planifica la enseñanza y la organiza para que sus alumnos realicen un aprendizaje significativo. Para ello, el docente también debe motivar al alumnado, resaltando la relevancia de la materia y su repercusión para que así traslade al discente el interés por la materia.

No obstante, la teoría del Procesamiento de la Información presenta algunas limitaciones. En relación al análisis de los procesos internos, este no puede llevarse a cabo en su plenitud, ya que la conciencia, está considerada con una concepción pasiva. Se analizan otros conceptos como la memoria a corto plazo, la atención selectiva, etc.

Pozo (1989) considera que a través de la teoría del Procesamiento de la Información, cualquier proceso o ejecución cognitiva puede entenderse reduciéndolo a las unidades mínimas de las que está compuesta. No se considera la dimensión afectiva, emocional y/o sentimental, aunque influyen en el aprendizaje. Se realiza una escasa consideración (Gargallo, 2006; Soler y Alonso, 1996). Sin embargo, hay un gran interés por los estilos, enfoques y estrategias de aprendizaje en el procesamiento de información.

Algunas limitaciones serán atendidas por la teoría constructivista (Gargallo, 2006). En el Constructivismo el conocimiento es un proceso activo del ser humano (Aznar, 1992; Carretero, 1993) donde se adquieren los conocimientos a través de un proceso de transformación, interpretación e integración en sus estructuras de conocimiento ya disponibles (Gómez y Gargallo, 1993) en el que los aspectos emotivo-afectivos y semánticos son importantes en la significación de los aprendizajes. Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel han realizado las aportaciones más importantes dentro de la teoría constructivista. Piaget, en la teoría de la equilibración, el proceso cognitivo del estudiante se da mediante un proceso de equilibración entre el proceso de asimilación y el de acomodación. El primero consiste en la adquisición de la información del medio por parte del organismo. Esta información se reintegra e interpreta en base a los esquemas y estructuras ya existentes en el organismo. Tendiendo a incorporar los elementos exteriores a él que son compatibles con su naturales (Piaget, 1978). En el proceso de acomodación se modifican los esquemas ya existentes en base a la nueva información recibida. Es un proceso de ajuste del organismo a las condiciones cambiantes del medio que permiten simular nuevas situaciones al modificar las pautas de comportamiento previas (Garfella y Gargallo, 1993; Piaget, 1978). La superación de este conflicto cognitivo (desequilibrio entre ambos procesos) produce la reconstrucción del

conocimiento. Entendiéndose que el docente debe provocar a sus alumnos continuos conflictos o disonancias cognitivas. Deben llevarse a cabo dentro de la “zona de desajuste óptimo”, donde la nueva información recibida tenga la dificultad suficiente para que el alumno supere el conflicto cognitivo.

Vigotsky enfatiza en el contexto como medio para el desarrollo del aprendizaje. Así, este se da fuera del sujeto y debe evolucionar hasta que se logre su interiorización. Lo denominó, la ley de la doble formación de conceptos, a través de la cual, todos los conocimientos se adquieren dos veces, primero externamente y posteriormente se interioriza (Pozo, 1989). Diferencia dos conceptos en su entendimiento sobre el aprendizaje, el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial (Pozo, 1989). El primero hace referencia a los ciclos evolutivos (Cánovas y Rius, 1993), se caracteriza por aquello que el alumno es capaz de llevar a cabo por sí solo, de forma autónoma y sin ayuda exterior. El nivel de desarrollo potencial se refiere a lo que el sujeto es capaz de conseguir con ayuda de otras personas o elementos mediadores. La diferencia entre ambos niveles forma la zona de desarrollo potencial (Pozo, 1989; Reig y Gradolí, 1992). En referencia a la educación, es de gran relevancia potenciar la acción de los mediadores en el desarrollo del aprendizaje. El objetivo de la educación debe ser trabajar la zona de desarrollo potencial, así, los docentes deben dar a los alumnos las herramientas necesarias para que estos progresen en sus aprendizajes.

Bruner considera, al igual que Vigotsky, que el aprendizaje es un proceso social (Bruner, 1991). A través de tres sistemas de representación de la realidad, tienen como objetivo el establecimiento de regularidades para formar categorías que permitan la integración del conocimiento en la estructura del sujeto, dando lugar al aprendizaje.

Ausubel, para lograr el aprendizaje significativo establece los conceptos inclusores, son entidades específicas en la estructura cognitiva que permiten el aprendizaje de nuevos elementos. Cuando no se produce una relación significativa aparecen los organizadores previos, son puentes cognitivos que se establecen entre los conceptos inclusores y los materiales nuevos a aprender. Así, el docente debe posibilitar la relación de aprendizajes significativos en los alumnos. Los materiales deben estar bien organizados para que se produzca el establecimiento de relaciones con el conocimiento previo del alumno. Se han de poner en práctica metodologías activas y participativas en las clases, que hagan al alumno reflexionar y el uso de conocimientos anteriormente aprendidos. La evaluación debe evitar la reproducción literal de los conceptos, sino llevarse a cabo mediante la reactivación, reflexión y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos para poder resolver las tareas que se soliciten.

En el proceso de enseñanza aprendizaje influyen tanto los factores personales como los socio-ambientales y propios de cada estudiante, formándose un complejo sistema interactivo (Navaridas, 2002). El nivel con el que se involucran los padres en la educación de sus hijos influyen en la motivación y logros de este (Amstrong, 1991). Los maestros desde la escuela no tienen la exclusividad del aprendizaje, sino que los padres son una vía de ayuda para que estos aprendan en diferentes contextos (Gallego, 2008). El nivel educativo de los padres está relacionado con el rendimiento académico de los hijos. A mayor número de años de educación de los padres, mayor es el tiempo dedicado al estudiante, así como la calidad de la supervisión al mismo (Martínez et al., 2010).

2. Objetivos

Los diferentes estudios que se han realizado sobre la influencia de los elementos afectivo-motivacionales sobre el funcionamiento cognitivo han perfilado instrumentos que miden aspectos relacionados tanto con lo cognitivo como con lo motivacional (Cardozo, 2008; Parrales y Solórzano, 2014; Roces, Tourón y González, 1995). Sin ser abundantes aquellos instrumentos que miden ambas dimensiones.

Para dar respuesta a cómo la motivación y las estrategias de aprendizaje influyen en el rendimiento académico, buscaremos:

- Conocer las actitudes y conductas motivacionales empleadas por parte de los alumnos.
- Describir las estrategias de aprendizaje utilizadas.
- Analizar las variables que más influyen en la motivación.
- Profundizar en las variables con mayor repercusión en las estrategias de aprendizaje.

3. Metodología

Para poder adentrarnos en aquellas situaciones que activan a los individuos para obtener las metas que desean en el mundo académico, vamos a emplear una metodología cuantitativa a través del uso del cuestionarios CEAM con el fin de conocer esta realidad en el Grado de Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete.

3.1 Muestra

La muestra seleccionada la forman 621 alumnos, 239 de primer curso y 382 de cuarto curso del Grado de Maestro en Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. El criterio por el que se utilizó la selección de la misma ha sido de contacto directo con la población activa estudiantil.

3.2 Instrumento de evaluación

El cuestionario utilizado ha sido el CEAM II, que proviene de la traducción y adaptación del MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), desarrollado por Pintrich y otros (1991), pretende formar una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje del alumnado. Este modelo conceptual de la motivación es una adaptación del modelo motivacional de expectativas y valores (Eccles, 1983; Pintrich, 1988). Para Pintrich y DeGroot (1990) se dan tres elementos motivacionales en las estrategias de aprendizaje: un componente de expectativas, un componente de valor y un componente afectivo. Respecto a las estrategias de aprendizaje consideran relevantes tres aspectos: las estrategias metacognitivas para planificar, dirigir y modificar el funcionamiento cognitivo, el control de recursos disponibles y las estrategias cognitivas que los sujetos emplean para entender, aprender y recordar la materia de estudio (Pintrich y DeGroot, 1990).

El MSLQ se ha utilizado en el ámbito tanto universitario como no universitario, siendo sometida cada versión a diferentes análisis psicométricos de fiabilidad, análisis factorial y correlaciones con diferentes medidas de rendimiento académico. Respecto al trabajo

realizado por Rocés C., Tourón J. y González M.C. (1995) sobre la adaptación y traducción al castellano del cuestionario, han obtenido dos versiones del CEAM (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación): CEAM I, motivación y estrategias de aprendizaje en una asignatura concreta y el CEAM II (tabla 1), motivación y estrategias que un alumno lleva a cabo en las asignaturas que forman un curso completo.

Tabla 1. Escalas y dimensiones del CEAM II

ESCALAS	DIMENSIONES	SUB-ESCALAS
Motivación	Componentes de expectativas	- Creencias de control - Autoeficacia
	Componentes de valor	- Metas intrínsecas - Metas extrínsecas - Valor de la tarea
	Componentes afectivos	- Ansiedad en los exámenes
Estrategias de aprendizaje	Estrategias cognitivas y metacognitivas	- Repetición - Elaboración - Organización - Pensamiento crítico - Meta-cognición
	Estrategias de manejo de recursos	- Tiempo y lugar de estudio - Regulación del esfuerzo - Aprendizaje con otros - Búsqueda de ayuda

Fuente: Elaboración propia.

El CEAM II, consta de 81 ítems, 31 hacen referencia a la motivación y 50 a estrategias de aprendizaje. El tipo de respuesta es tipo Likert de 7 puntos (1: No me describe en absoluto, 2: Me describe un poco, 3: Me describe moderadamente, 4: No estoy seguro(a), 5: Me describe suficientemente, 6: Me describe mucho, 7: Me describe totalmente).

4. Resultados

A través del programa estadístico SPSS hemos obtenido los resultados. En primer lugar hemos llevado a cabo una clasificación de los factores motivacionales que componen el cuestionario en función del valor medio que se ha obtenido (tabla 2), conociendo así los aspectos más y menos valorados por parte de los alumnos. El factor motivacional que obtiene la media más elevada, las metas intrínsecas con 6,07. Este componente hace referencia a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se implica en una tarea de aprendizaje, es el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad o el dominio. La puntuación más baja se obtiene en la ansiedad (3,11). Recoge los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, los cuales interfieren en los resultados y las reacciones fisiológicas a las que hacen frente los estudiantes durante la realización de la prueba. Se compone de los siguientes aspectos: nerviosismo, aceleración del pulso, pensamientos sobre lo mal que lo está haciendo, consecuencias de suspender la prueba o las preguntas que se desconocen la respuesta. Una ausencia de pensamientos ansiosos durante el examen permite concentrarse y rendir mejor.

En los valores medios, la distribución de mayor a menor sería: valor de la tarea, autoeficacia, metas extrínsecas y creencias de control.

Tabla 2. Motivación. Valores medios de los factores del cuestionario

FACTORES	VALOR MEDIO
I Autoeficacia	5,57
II Ansiedad	3,11
III Valor de la tarea	5,91
IV Metas Extrínsecas	5,39
V Metas Intrínsecas	6,07
VI Creencias control	5,27

Fuente: Elaboración propia.

En las estrategias de aprendizaje, como se observa en la tabla 3, la más utilizada por los estudiantes es la elaboración con una puntuación media de 5,30. La cual permite valorar si el alumno aplica conocimientos anteriores a nuevas situaciones para resolver problemas, tomar decisiones, hacer evaluaciones críticas y, si logra establecer conexiones entre la información nueva y la que ya poseía para poder recordarla mejor. La menos empleada es la autointerrogación (4,45), en la que se tienen en cuenta las preguntas que se hace así mismo el estudiante con el objetivo de centrarse en el contenido de la materia, autoevaluar su nivel de comprensión y lograr cuestionar la veracidad de lo estudiado.

En los valores intermedios, por puntuaciones decrecientes, nos encontramos: organización, metacognición, ayuda y concentración.

Tabla 3. Estrategias de aprendizaje. Valores medios de los factores del cuestionario

FACTORES	VALOR MEDIO
VII Elaboración	5,30
VIII Concentración	4,51
IX Ayuda	4,68
X Organización	5,17
XI Autointerrogación	4,45
XII Metacognición	5,06

Fuente: Elaboración propia.

Analizando los aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje con puntuaciones mayores y menores, hemos incluido cinco ítems dentro de cada uno. En la tabla 4 mostramos aquellos ítems que han obtenido mayor y menor puntuación en los aspectos motivacionales. Los ítems más valorados por la muestra han sido el ítem 21: “Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas”. Pertenece a la orientación a metas extrínsecas, tener una alta orientación en esta escala hace que el estudiante se involucre en las tareas académicas para conseguir unos objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea. En el ítem 26: “Me gusta esta asignatura”. Pertenece a la orientación a metas intrínsecas, razones por las que se implica en la asignatura. El ítem 12: “Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura”. Pertenece al factor autoeficacia para el rendimiento, las creencias que tienen los estudiantes sobre su propia capacidad para obtener un buen rendimiento académico. El ítem 17: “Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura”. Pertenece al factor de motivaciones intrínsecas. El quinto ítem más valorado sería el ítem 18: “Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura”. Pertenece al factor de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, una puntuación alta hace referencia a que el estudiante considera esta asignatura importante

para su formación y útil para entender otras asignaturas e interesantes para lograr ambos objetivos.

Teniendo en cuenta los ítems menos valorados, cuatro de ellos hacen referencia a la ansiedad, ítem 19, 28, 3 y 14. Lo que indica que los estudiantes no se bloquean durante la realización de los exámenes con ideas negativas acerca de lo mal que lo están haciendo. Así como el ítem 25 perteneciente al factor de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4. Ítems de motivación más y menos valorados

FACTOR	Nº	ÍTEMS MÁS VALORADO
Motivación extrínseca	21	Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en esta asignatura.
Motivación intrínseca	26	Me gusta esta asignatura.
Rendimiento	12	Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.
Motivación intrínseca	17	Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura.
Creencias de control	18	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura.
FACTOR	Nº	ÍTEMS MENOS VALORADO
Ansiedad	19	En esta asignatura, experimento una situación desagradable como de "angustia".
Ansiedad	28	Siento angustia cuando presento un examen o tarea en esta asignatura.
Ansiedad	3	Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.
Ansiedad	14	Cuando presento una tarea, examen o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso.
Creencias de control	25	Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, en la tabla 5 podemos observar los ítems más y menos valorados. Respecto a los más valorados, el ítem 73: Asisto a clases regularmente. Hace referencia al factor constancia, la diligencia y el esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de la asignatura para alcanzar las metas propuestas. El ítem 35: Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme. Perteneciente al factor aprovechamiento del tiempo y concentración, el aprovechamiento que hace el estudiante de su tiempo de estudio y su capacidad para centrarse en aquella tarea que está realizando. Ítem 41: Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para esta asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo. Se engloba en el factor metacognición, dirigida a reflejar la autorregulación metacognitiva, establecimiento de metas, regulación del estudio y de la propia comprensión. Ítem 63: Cuando estudio para esta asignatura, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes. Se encuentra dentro del factor de organización, aquellas estrategias que emplea el alumno para estudiar el contenido y seleccionar la información como esquemas, apuntes, artículos, etc. En un estudio realizado por Tourón (1989) sobre hábitos de estudio en universitarios, encontramos también como hábitos de estudio muy valorados los aspectos organizativos. El ítem 64: Cuando leo para esta asignatura trato de relacionar el material con el que ya conozco. Se encuentra dentro del factor de elaboración, permitiendo valorar si el alumno

aplica conocimientos anteriores a situaciones nuevas para poder resolver problemas y establecer conexiones entre información nueva y la que ya poseía.

En relación a los ítems menos valorados, hacen referencia los que han obtenido menos valoración, ítem 37: “Frecuentemente me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta asignatura que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer”. Lo cual hace relación al interés real que despierte la asignatura en estos estudiantes, sin ser una carga para ellos. Y el ítem 60: “Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y sólo estudio las partes fáciles”. No considerando difíciles las tareas que deben realizar para superar la asignatura. Pertenecientes al factor constancia. El ítem 57: “Frecuentemente me doy cuenta de que no he comprendido bien lo que he leído para esta asignatura”. Se encuentra dentro del factor metacognición. Los siguientes dos ítems pertenecen al factor aprovechamiento del tiempo y concentración. Ítem 33: “Durante las clases con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas”. Ítem 77: “Frecuentemente me percató de que no dedico mucho tiempo a esta asignatura debido a otras actividades”. Debido a la forma en la que se imparte la asignatura y cómo se realizan las actividades, la falta de tiempo no es un aspecto destacado.

Tabla 5. Ítems de estrategias más y menos valorados

FACTOR	Nº	ÍTEMES MÁS VALORADO
Constancia	73	Asisto a clases regularmente.
Aprovechamiento	35	Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.
Metacognición	41	Cuando estoy confundido (a) acerca de algo que estoy leyendo para esta asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.
Organización	63	Cuando estudio para esta asignatura, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.
Elaboración	64	Cuando leo para esta asignatura trato de relacionar el material con el que ya conozco.
FACTOR	Nº	ÍTEMES MENOS VALORADO
Constancia	37	Frecuentemente me siento tan perezoso (a) o aburrido (a) cuando estudio para esta asignatura que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.
Constancia	60	Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y sólo estudio las partes fáciles.
Metacognición	57	Frecuentemente me doy cuenta de que no he comprendido bien lo que he leído para esta asignatura.
Aprovechamiento	33	Durante las clases con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas.
Aprovechamiento	77	Frecuentemente me percató de que no dedico mucho tiempo a esta asignatura debido a otras actividades.

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Una vez analizada la muestra, respecto a los objetivos marcados, se ha comprobado que después del análisis estadístico previamente presentado, el uso que los alumnos hacen de los diferentes factores motivacionales en orden decreciente es: metas intrínsecas (6,07), valor de la tarea (5,91), autoeficacia (5,57), metas extrínsecas (5,39), creencias de control (5,27) y ansiedad (3,11). En la orientación de metas intrínsecas, un alto nivel de satisfacción en este componente hace referencia a que la participación del estudiante en ella es un fin en si mismo, más que un medio para alcanzar un determinado fin. Buscando razones como el reto, la curiosidad y el dominio de la tarea. Con el valor de la tarea el

alumno expresa la importancia, interés y utilidad de la asignatura, si éste la considera importante para la propia formación.

De todas las estrategias de aprendizaje que mide el cuestionario utilizado, las que han hecho uso los estudiantes han sido: elaboración (5,30), organización (5,17), metacognición (5,06), ayuda (4,68), concentración (4,51) y autointerrogación (4,45). Con la elaboración se nos muestra cómo el alumno aplica conocimientos anteriores a través de la información que ya poseía con la nueva para dar respuesta a los problemas que se le presenta. La organización enfatiza en cómo el alumno lleva a cabo el aprendizaje de la información, utilizando para ello esquemas, resúmenes, subrayado, etc. Otras investigaciones (Gargallo et al., 2012; Gargallo y Suárez, 2014) muestran como los alumnos catalogados como excelentes utilizaron mejores estrategias de aprendizaje. El rendimiento académico está afectado por el tipo de atribuciones, el autoconcepto académico y las metas de logro, mientras que las estrategias de aprendizaje estaban determinadas por las metas de aprendizaje (González et al., 1999).

Los ítems con mayor repercusión en la escala motivacional pertenecen a los factores de metas extrínsecas, metas intrínsecas, rendimiento y creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje. Una alta involucración por parte del estudiante en la tarea favorece la consecución de los objetivos académicos. Seleccionar las asignaturas que le permitan formarse como docente hace que el nivel de satisfacción sea mayor ya que alcanza las expectativas formadas en el comienzo del curso académico. La creencia del estudiante sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico es un correcto punto de partida para aprender los conceptos básicos de la asignatura. Que el alumno relacione el dominio de la materia de la asignatura con su esfuerzo y modo de estudio muestra la capacidad de control de la asignatura en su autoeficacia para el aprendizaje. Los esfuerzos de los docentes y los recursos materiales invertidos por las facultades, son muy valorados por los alumnos (Cecilia y Ruth, 2014). El estilo cognitivo de los estudiantes y la capacidad de regulación de su aprendizaje están relacionados con el desempeño académico (López, Hederich y Camargo, 2011).

Los ítems que han obtenido una mayor repercusión, y a su vez, una mayor puntuación por parte de los estudiantes en las estrategias de aprendizaje se engloban en los factores de constancia, aprovechamiento, metacognición, organización y elaboración. La asistencia a clase favorece que se lleven al día las actividades y trabajos de cada asignatura para alcanzar las metas propuestas por el profesor. Lo que demanda del alumno diligencia y esfuerzo. Disponer de un lugar fijo para el estudio favorece tanto el aprovechamiento del tiempo como la capacidad para concentrarse en la tarea. Las estrategias que emplea el alumno para entender los conceptos de las asignaturas, los aspectos organizativos son muy valorados como hábitos de estudio. Consiguiendo que el alumno dentro de las estrategias de aprendizaje sea capaz de relacionar los conceptos nuevos con los aprendizajes previo que dispone.

El aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, denominado aprendizaje autónomo, autodirigido, independiente, etc., les permiten analizar los diferentes elementos implicado en el aprendizaje exitoso. Es quizá el que ofrece una mayor aproximación a la comprensión de los procesos de aprendizaje (Valle et al., 2010). Este aprendizaje está relacionado con la motivación, las metas que se marcan y las emociones (Schunk y Zimmerman, 2008). El grado de creatividad del discurso del docente influirá en la motivación del alumno para atraer su atención, establecer formas de relación en el grupo

clase, etc. (Soler, 2012). Estas metas previamente marcadas dirigen nuestros esfuerzos con el fin de satisfacer una necesidad. Por tanto, el alumnado debe sentirse competente, que posee el control sobre las acciones, autónomo, estar involucrado, etc. y respecto a la tarea que lleva a cabo, debe considerarla satisfactoria, de interés, con posibilidades reales de dominarla y con capacidad de obtener un buen rendimiento. Este rendimiento académico está formado por un conjunto de factores que actúan sobre la persona que está aprendiendo, siendo definido con un valor atribuible al logro que este obtiene de las tareas académicas (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000). Las calificaciones que los estudiantes obtienen son un indicador que certifica el logro alcanzado, valorando su rendimiento académico, siempre que se asuma que las notas son el reflejo de los logros académico en los diferentes aprendizajes (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). No hay un criterio consensuado en torno a la calidad de la educación superior, intervienen múltiples factores, el rendimiento académico es una dimensión fundamental. Siendo este la suma de diferentes factores que afectan al estudiante, interacciones de determinantes personales, sociales e institucionales (Garbanzo, 2007).

Desde los diferentes centros de educación debemos ser capaces de transmitir a los estudiantes las estrategias de aprendizaje necesarias para que alcancen una motivación en el aprendizaje que le permita satisfacer sus necesidades de conocimiento. Todo ello debemos acompañarlo de unas correctas técnicas de estudio por parte de los estudiantes y un método de enseñanza y evaluación acorde por parte de los docentes. Sin olvidar que los progenitores pueden influir en la tasa de rendimiento de sus hijos. Aquellas alumnas cuyas madres poseen estudios medios usan en mayor medida estrategias de memorización en relación a aquellas madres que tienen estudios básicos (Da Cuña et al., 2014).

Referencias

- Amstrong, T. (1991). *Awakening your child's natural genius*. Nueva York: The Burning Bush.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ballesteros, S. (1997). *Psicología general. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Universitas.
- Bara, P.M. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Bernad, J.A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid: Narcea.
- Bloom, B. (1976). *Manual de evaluación formativa del currículo*. Bogotá: Continental Gráfica.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cánovas, P. y Rius, M. (1993). Proceso de desarrollo y proceso educativo. En P.R. Garfella (Coord.), *Construcción humana y procesos de estructuración: propuestas de intervención pedagógica* (pp. 45-76). Valencia: Quiles Artes Gráficas.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus, Revista de Educación*, 14(28), 209-237.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Vives.

- Carretero, M. (2001). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Cecilia, M. y Ruth, E. (2014). La evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: estudio de caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 63-84.
- Chipman, S.F. y Segal, J.W. (1985). Higher cognitive goals for education: An introduction. En J.W. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: LEA.
- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Berón, F.J. y Labajos, M.T. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, desde la perspectiva de género. *Journal of Learning Styles*, 7(13), 64-84. doi: 10.4321/s2014-98322013000100005
- De Vega, M. (1989). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Delclaux, I. (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Eccles, J., Adler T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. (1983). Ex-pectancies, values, and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Gagné, E.D. (1991). *La psicología del aprendizaje escolar*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Gallego, D.J. (2008). Padres y estilos de aprendizaje de sus hijos. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 4-16.
- Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. doi: 10.15517/revedu.v31i1.1252
- Garfella, P. y Gargallo, B. (1993). La teoría de la equilibración de Piaget: bases para una tecnología de intervención. En P.R. Garfella (Coord.), *Construcción humana y procesos de estructuración: propuestas de intervención pedagógica* (pp. 89-123). Valencia: Quiles Artes Gráficas.
- Gargallo, B. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, 18(2), 1-22. doi: 10.7203/relieve.18.2.2000
- Gargallo, B. y Suárez, J. (2014). Aproximación al perfil de estudiantes universitarios excelentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 143-165.
- Gómez, C. y Gargallo, B. (1993). Las bases de una concepción constructivista de la educación. Implicaciones pedagógicas. En P.R. Garfella (Coord.), *Construcción humana y procesos de estructuración: propuestas de intervención pedagógica* (pp. 35-65). Valencia: Quiles Artes Gráficas.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, R. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 47-70.
- González-Pienda, J.L., González, R., Núñez, J.C y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

- Lachman, R., Lachman, J. y Butterfield, E.C. (1979). *Cognitive psychology and information processing: an introduction*. Tallahassee, FL: CRC Press LLC.
- López, O., Hederich, C. y Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1), 67-82. doi: 10.5294/edu.2011.14.1.4
- Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M., Núñez, A. y Martín, M. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género. *AEDE*, 5(1), 1273-1294.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, 141-156. doi: 10.18172/con.509
- Parrales, S. y Solórzano, J. (2014). Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20. doi: 10.15517/aie.v14i1.13201
- Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J., Sánchez Vázquez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI.
- Pintrich, P.R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. En J. Stark y L. Mete (Eds.), *Improving teaching and learning through research* (pp. 65-79). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Pintrich, P.R., DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for of the motivated strategies learning questionnaire (MSLQ)*. Lansing, MI: The University of Michigan.
- Pozo, J.I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 8-11.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Rodríguez, S., Fita, S. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- Sampascual, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: 10.3102/0013189x015002004
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Soler, J. y Alonso, V. (1996). *Estrategias de aprendizaje humano*. Valencia: Promolibro.
- Soler, R. (2012). ¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 88-104.
- Valle, A. (2010). Motivación y aprendizaje autoregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.

Liderazgo Escolar en Tiempos de Crisis. El Caso de dos Liceos del Centro Sur de Chile después del 27F

School Leadership during a Crisis. The Case of two Chilean High Schools after 27F

Javier Pascual *
Denis Larraguibel
Daniela Zenteno
Francisca Guarda

Centro de Innovación en Educación - Fundación Chile

El presente artículo tiene como objetivo identificar prácticas de liderazgo y gestión escolar efectivas en tiempos de crisis dentro de los establecimientos educativos, que permitan mantener un funcionamiento normal durante el tiempo que lleve su resolución. Se entiende como crisis un cambio de mayor intensidad que produce un desajuste en el funcionamiento de una organización, y entre ésta y el contexto. Para cumplir con el objetivo de investigación, se realizó un estudio de casos en el que se hizo un seguimiento de dos liceos de la zona centro sur de Chile que fueron damnificados por el terremoto ocurrido en febrero de 2010, a través de metodologías mixtas que incluyeron entrevistas, focus groups, encuestas, técnicas proyectivas y revisión de información secundaria. Se identificaron tres líneas de acción relevantes: a) mantener el foco en lo pedagógico a pesar de las adversidades; b) propiciar un liderazgo distribuido, empoderando a los actores relevantes y promoviendo la participación escolar; y c) asegurar una estrategia de comunicación que sea para todos, permanente y por canales formales para reducir los niveles de ansiedad. Adicionalmente, cuando es pertinente, se vuelve importante la apertura hacia el apoyo externo y la asesoría sin miedo a mostrar las debilidades internas.

Descriptores: Liderazgo escolar, Crisis, Liderazgo distribuido, Participación escolar, Comunicación interna.

This paper aims to identify effective school leadership and management practices during a crisis period. We define crisis as a change of great intensity which produces a school operation imbalance within the organization and with its surrounding environment. We are particularly concerned about those practices that allow coping with the context of adversity and keeping normal operation. In order to identify those practices, we conducted a case study of two high schools that were highly affected by the Chilean massive earthquake on February 2010, the sixth largest in the world ever recorded. These schools were monitored for four years using mixed methods, including interviews, focus groups, surveys, projective techniques and secondary information review. As a result, we identify three main effective strategies: a) ensuring a focus on pedagogy despite all the other concerns; b) empowering others to distribute leadership and spread the school community support, promoting wider participation of the entire school community including parents and students; and c) ensuring permanent formal communication to the entire community in order to reduce anxiety and avoid misunderstandings. Additionally, when available, it is important to be open for external support despite the risk of showing internal weaknesses.

Keywords: School leadership, Crisis, Distributed leadership, Participation, Internal communication.

*Contacto: jpascualmedina@gmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/

Recibido: 8 de febrero 2015
1ª Evaluación: 28 de abril 2015
2ª Evaluación: 12 de julio 2015
Aceptado: 22 de agosto 2015

Introducción

El 27 de febrero de 2010, un terremoto de mayor intensidad sacudió la zona centro sur de Chile. Se cuantificaron después de la catástrofe 130 establecimientos educacionales afectados con daños totales o de reposición en más de un 50% de su infraestructura, de los cuales el 90% eran establecimientos municipales de grupo socioeconómico bajo y medio-bajo (Mineduc, 2013). Si bien los establecimientos comenzaron a funcionar 45 días después de ocurrido el terremoto, en varios casos tuvieron que trasladarse a escuelas modulares, o funcionar en condiciones más limitadas.

Elacqua, Santos y Salazar (2010) señalan que cuando ocurre una crisis que afecta el funcionamiento de un establecimiento educacional, es primordial no sólo reestablecer las condiciones físicas del establecimiento, sino también estar focalizado en volver a las prácticas pedagógicas y a las metas de mejora propuestas lo antes posible. Las consecuencias de un terremoto pueden repercutir durante un tiempo extenso, y durante este período, los establecimientos deben continuar sus funciones sin perder de foco su misión pedagógica. En tiempos de crisis, esta tarea se vuelve un verdadero desafío, no sólo por las precarias condiciones a las que probablemente se enfrenten, sino además por los numerosos factores relacionados a la resolución de la crisis que pueden distraer a los directivos del establecimiento de la misión de la institución.

El terremoto de 2010 no sería la primera ni la última crisis que afectaría a nuestras escuelas. Sólo durante el año 2014, más de 30 establecimientos en la zona norte presentaron daños estructurales por el terremoto ocurrido en abril, mientras que dos escuelas se vieron damnificadas por un gran incendio en Valparaíso. En 2015 una gran inundación afectó la zona norte del país, y recientemente, en septiembre, otro terremoto y tsunami afectó la zona centro-norte. Por lo mismo, vale la pena preguntarse de qué manera los líderes educativos deben reaccionar durante tiempos en que su escuela no puede desarrollar sus funciones con normalidad, y cómo deben enfrentarlas sin perder de vista el foco pedagógico que debe primar en cualquier establecimiento educativo. El objetivo de este estudio, por lo tanto, es identificar elementos importantes para el liderazgo y la gestión en tiempos de crisis dentro de los establecimientos educativos, que permitan sobrellevar las adversidades y mantener un funcionamiento normal durante el tiempo que lleve su resolución.

1. Revisión de la Literatura

Uno de las primeras aclaraciones conceptuales a tener presente es el concepto de crisis. Dada la escasa literatura sobre crisis en instituciones escolares, la conceptualización que se utilizará hace referencia al común de las organizaciones, cualquiera sea ésta. Dora Fried Schnitman (2011) define como crisis a aquellos “cambios de diversa intensidad, bruscos o crónicos, que producen un desajuste en el funcionamiento de una organización, y entre ésta y el contexto” (p. 12). Para Fried Schnitman una crisis es un momento complejo y doloroso que puede producir más disenso que consenso entre las personas involucradas, y se encontraría ligada directamente con el afrontamiento, es decir, con el hecho de hacerle frente a dicha crisis llegando a entenderla como una oportunidad de cambio y construcción de un nuevo futuro. Las crisis serían, por lo tanto, instancias que generan desconcierto, estrés y plantean un desafío, pudiendo impactar en el sentido de identidad y la validez de las relaciones, provocando la necesidad de generar nuevos

sentidos y nuevas relaciones. Sin embargo, éstas serían endémicas a las organizaciones, por lo que ponen a prueba las habilidades y capacidades para afrontar desafíos y organizarse de modo de lograr sobreponerse y avanzar más allá de donde los encontró la crisis (Fried Schnitman, 2011).

Cualquier crisis requiere que la persona al mando ejerza un liderazgo sólido. De acuerdo con Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), el liderazgo educativo se caracteriza por la capacidad de influir en otros para que realicen acciones que se espera que mejoren los resultados educativos. Es por ello que Marfán y Horn (2012) señalan que éste puede ser entendido como “influencia”. Reeves (2012) señala que un liderazgo bien ejercido es integral, e impacta a todas las variables relacionadas a resultados, preocupándose de tener un proyecto educativo común y conocido por toda la comunidad educativa que permita clarificar los objetivos y dar un sentido al trabajo realizado, manteniendo una buena comunicación entre directivos y docentes, e involucrando más a los apoderados en el establecimiento. El autor señala entre las prácticas de liderazgo directivo que afectan el clima escolar, el preocuparse de que el trabajo para la comunidad educativa sea satisfactorio –de modo que sientan un real compromiso con él–, valorar y reconocer el desempeño de cada actor, ser un real apoyo para éstos, generar altas expectativas de rendimiento en alumnos y docentes y dar a conocer los logros a la comunidad. El liderazgo se constituye como un factor fundamental para obtener buenas condiciones materiales, cognitivas y psicológicas que permitan un trabajo pedagógico eficaz en la escuela, ejerciendo acción directa sobre las variables mediadoras como la motivación docente y las condiciones de la escuela, e indirecta sobre el aprendizaje de los alumnos (Valenzuela y Horn, 2012).

Dentro de los distintos estilos de liderazgo existente, destaca por su eficacia el liderazgo distribuido (Harris, 2012). Este permite que las responsabilidades de gestión y administración no recaigan completamente sobre el director, sino también sobre los docentes, incorporando así un gran aliado. Según Harris, el liderazgo distribuido tiene tres implicancias: supone una distribución de poder menos vertical, donde las jerarquías son más difusas; implica una distribución de tareas al interior de la escuela distinta a las tradicionales; e introduce la posibilidad de que todos los docentes se vuelvan líderes en diferentes momentos. El liderazgo distribuido entrega la posibilidad a los profesores de liderar, lo que tendría una influencia positiva tanto en las relaciones sociales dentro de la escuela como en el desempeño de sus labores, pues se potencia que ellos se apropien de las prácticas de mejora, a la vez que permite que el director pueda ocupar su tiempo en otras tareas. Pero el liderazgo distribuido no se queda sólo ahí, no implica sólo compartir el liderazgo con los docentes, sino que refiere a un trabajo con toda la comunidad educativa, incorporando también a asistentes de la educación, apoderados y estudiantes en la toma de decisiones, logrando un trabajo conjunto que les permita afrontar diversas dificultades y desarrollar tareas, retos o metas propuestas (Harris, 2002). De este modo, la práctica del liderazgo se realiza a través de la participación, interacción y acción de todos los actores educacionales involucrados. Se entiende entonces el liderazgo distribuido como el resultado de actividades concertadas y conjuntas de un grupo red, donde todos los actores son agentes de cambio, y ostentan un rol de liderazgo en cada transformación (García, 2010; Murillo, 2006).

Existen varias medidas que utilizan los directores para afrontar dificultades dentro del establecimiento. Leithwood y Stager (2009) concluyeron que los directores expertos enfrentan un problema no estructurado, como una crisis, reflexionando primeramente

sobre el problema y las consecuencias que tendrá para el funcionamiento de la escuela y para el aprendizaje de los alumnos, logrando una visión más global y clara de su impacto en la comunidad, generando a partir de esto una planificación y estrategia detallada para poder sobrellevar el problema.

Un foco muy importante frente a una crisis organizacional es la contención emocional y la reducción de los niveles de estrés que se pueden generar entre los actores. El informe anual sobre Derechos Humanos de 2010 de la Universidad Diego Portales señala que dado el terremoto ocurrido en Chile el 27 de febrero de ese año, muchos niños y jóvenes sufrieron estrés postraumático, con sensaciones de inseguridad y miedo, volviéndose más dependientes, sobre todo si lugares significativos para ellos, como plazas o colegios, sufrieron daños o quedaron inutilizables. En este mismo informe se menciona que en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) se establece que los Estados deben “recuperar física y psicológicamente a los niños afectados por una situación de desastre” (Universidad Diego Portales, 2010, p. 318), aunque de lo observado en el estudio se deduce que en Chile muchas veces las fuerzas se concentran más en mejorar los bienes materiales que en dar apoyo emocional. El Instituto Nacional de Derechos Humanos indica que cambios de ambientes (como escuelas o domicilios), sumado a las alteraciones emocionales de los estudiantes y docentes, generan un ambiente escolar más tenso y conflictivo (INDH, 2012). Leithwood (2009) asegura que cómo se sientan y cómo piensen los docentes afecta su desempeño pedagógico, de tal forma que sus estados emocionales, como el estrés, el ánimo, o el compromiso organizacional, pueden influenciar fuertemente su trabajo. El autor indica que una de las medidas que más influye en las emociones de los profesores son las condiciones laborales en que se desenvuelven, sobre todo la carga de trabajo, teniendo también una fuerte influencia el apoyo que percibe por parte del equipo directivo. Esto deja ver que es fundamental velar por el estado anímico de los docentes –tarea en la cual los líderes educativos tienen un importante papel según comenta Leithwood–, ya que en una situación de crisis que lleva a empeorar las condiciones laborales y a aumentar la carga de trabajo podría generar estrés en los profesores.

Una crisis puede producir diversas dificultades dentro de una comunidad. Transberg (2012) indica como una de las medidas importantes para mitigar las dificultades que se producen durante un proceso de reconstrucción –basándose en el caso de Haití tras el terremoto de 2010– es la transparencia de información, es decir, ser lo más claro y sincero posible con los distintos actores, entregando toda la información acerca de los pasos a seguir y sus respectivos plazos, así como sobre la rendición de cuentas, manteniendo a la comunidad continuamente actualizada sobre los avances y los problemas surgidos, de forma de evitar cualquier tipo de conflicto o malentendido, ya que con la transparencia de información se da una mayor seguridad a los involucrados, quienes son finalmente los principales afectados e interesados, posibilitando así una mayor eficacia en la resolución del problema. Especialmente en escuelas que cuentan con asesoría técnica externa para afrontar la crisis –medida que ha tomado fuerza en Chile en el último tiempo efecto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP)– se hace relevante que exista transparencia de información y que se genere confianza entre la institución asesora y el establecimiento en cuestión, de tal modo que los esfuerzos se basen en datos reales y se logre una ayuda efectiva a la escuela. Sotomayor y Sánchez (2010), señalan que uno de los aspectos que puede generar resistencia por parte de una escuela a una asesoría externa es la desinformación que puedan sentir. Sin embargo,

estas resistencias se logran superar a medida que avanza la asesoría, mediante algunas acciones que aseguran una mejor relación entre la escuela y la institución asesora (Bellei, Raczynski y Osses, 2010). Estas medidas permitirían un trabajo más articulado entre ambas instituciones, formando un vínculo fuerte, de confianza y apoyo, que logre difuminar la resistencia inicial, y resolver de mejor forma las problemáticas de la escuela (Sotomayor y Sánchez, 2010).

En resumen, la literatura sugiere tres líneas para el afrontamiento de una crisis. Un liderazgo sólido y preferentemente distribuido, la contención emocional de toda la comunidad escolar y una comunicación interna fluida y transparente, y todas estas líneas de acción tendrían como meta el funcionamiento normal, o lo más cercano posible a la normalidad, del establecimiento durante la crisis.

2. Metodología

El presente artículo es un estudio de tipo exploratorio, pues intenta dar a conocer elementos clave dentro de las múltiples prácticas de gestión y liderazgo de los equipos directivos que permitan sobrellevar una crisis. Para esto, se ha realizado un estudio de casos, con un seguimiento en profundidad a dos liceos de la zona centro-sur de Chile que fueron devastados por el terremoto ocurrido el 27 de febrero de 2010. Estos establecimientos son el Liceo Claudina Urrutia de Lavín (LCU) y el Liceo Polivalente Mariano Latorre (LML), ambos de enseñanza media. A ambos liceos se les hizo un seguimiento longitudinal, dentro del contexto de una consultoría institucional y acompañamiento durante el proceso proporcionado por el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, por lo que el estudio se acerca a los lineamientos de una investigación-acción. Este seguimiento observó a todos los integrantes de la comunidad escolar durante distintas instancias, las cuales se describen a continuación:

- **Diagnóstico base y de expectativas:** A través de un trabajo cualitativo que incluyó entrevistas a directivos, docentes y asistentes de la educación, y focus groups con alumnos y con apoderados, se recogieron y analizaron las expectativas de los actores sobre la reconstrucción, a la vez que se conocieron las dinámicas regulares de los liceos anteriores a la crisis. Este diagnóstico se realizó a fines del año 2010, y concluyó con un informe por escuela dirigido tanto a los directivos como a los encargados de la reconstrucción y al equipo de asesoría externa.
- **Seguimiento y monitoreo:** Los liceos fueron visitados en cinco oportunidades entre los años 2011 y 2012, con el objetivo de monitorear su funcionamiento, clima y principales problemáticas durante el proceso de reconstrucción. Para esto se hizo trabajo cuantitativo y cualitativo, a través de encuestas a todos los docentes y asistentes de la educación y una muestra representativa de alumnos –que según el periodo, la representatividad se tradujo en errores de estimación máximos de entre 4,2% y 5,2% a un 95% de confianza–, y focus groups con los equipos directivos. En una de estas visitas se hizo un trabajo plenamente cualitativo, con entrevistas y focus groups, donde participaron representantes de los mismos actores mencionados. En todos los instrumentos se abordaron temáticas sobre flujos de información y comunicación dentro del establecimiento, clima y convivencia escolar, prácticas de liderazgo directivo.

También se incluían algunos temas emergentes según la contingencia local y nacional, en una sección más variable que ayudaba a comprender los cambios en las respuestas de los temas longitudinales. De cada monitoreo surgía un informe de resultados por cada establecimiento, dirigido tanto a los correspondientes equipos directivos como al equipo de asesoría externa, con el objetivo de tomar acciones remediales.

- Evaluación final y taller retrospectivo: Ya finalizado cada proceso de reconstrucción, se realizó un taller con representantes de directivos, docentes, asistentes de la educación, alumnos y apoderados, cuyo objetivo fue reflexionar sobre el proceso vivido en tiempos de crisis. Para ello, se recordaron los principales hitos entre el terremoto de 2010 y el momento del taller, los cuales se representaron de manera gráfica para luego estudiarlos a través de un análisis proyectivo. De estos talleres surgió un informe para cada liceo y para el equipo de asesoría externa.

El presente artículo corresponde a una metasíntesis de los informes generados durante los cuatro años de seguimiento, los cuales cuentan con información tanto cuantitativa como cualitativa. Para complementar la información con datos más objetivos, se realizaron algunos análisis de bases de datos públicas como lo son los datos de matrícula o los resultados SIMCE. Además se realizó una revisión de los documentos de gestión que se elaboraron durante todo el proceso de reconstrucción, los cuales registran los avances y resoluciones de las mesas técnicas que articularon dicho proceso.

La información de las distintas instancias fue sintetizada en función de los objetivos de este estudio para la extracción de los principales resultados, los cuales se centran no en el proceso de reconstrucción, sino en la gestión y las prácticas de liderazgo que los directores de ambos establecimientos asumen durante los cuatro años en situación de crisis que vivieron los liceos. Cabe destacar que, como metasíntesis cualitativa, la presentación posterior de los resultados no se realizará instrumento por instrumento, dadas las limitaciones de espacio, sino que se presentarán los principales aprendizajes basados en la triangulación de los datos obtenidos en los distintos informes e instrumentos, y en función de los objetivos del estudio y las líneas propuestas por la revisión bibliográfica, los cuales se reforzarán con los ejemplos de resultados primarios como gráficos o citas de entrevistas extraídos directamente de los informes.

Es importante tener en cuenta que, como cualquier estudio de casos exploratorio, este estudio no pretende de ninguna manera otorgar resultados generalizables para todos los establecimientos escolares, pues no es posible en base a sólo dos casos específicos. El objetivo central que atiende esta metodología es de identificar las principales líneas en las que se enmarcan las prácticas que en estos establecimientos hayan sido exitosas, con el fin de dar pistas a otros y guiar futuras investigaciones. Se debe recordar que cada contexto escolar es único, y no siempre las mismas prácticas son efectivas, pero sí se puede dar luces de qué líneas seguir y qué elementos considerar al momento de actuar frente a una crisis.

3. Antecedentes de los Casos

Antes de pasar a los resultados, resulta importante conocer la historia y características de los liceos, de manera de poder darle contexto a las prácticas de liderazgo que fueron observadas.

Ambos liceos son municipales, pertenecen a la Red de Escuelas Líderes de Educación contra la pobreza y han formado parte de programas de mejoramiento educativo -MECE media- e innovación pedagógica -Programa Montegrande- impulsados por el Ministerio de Educación, mostrando altas capacidades de gestión y liderazgo, constituyéndose en referentes al interior de sus comunidades locales. Si bien comparten todo esto, cada uno tiene sus propias particularidades, las cuales se describen a continuación.

3.1. Liceo Claudina Urrutia de Lavín, Cauquenes

El Liceo Claudina Urrutia de Lavín, fue inaugurado en 1901 como el Liceo de Niñas de Cauquenes (hoy es mixto), teniendo al momento del terremoto casi 110 años de historia. Está ubicado en la plaza principal de Cauquenes, e imparte educación de 1° a 4° medio, en modalidad científico humanista. Su matrícula actual es cercana a los 900 estudiantes, y concentra altos índices de vulnerabilidad socioeducativa. Se ha destacado por la generación e implementación de proyectos de innovación pedagógica orientados a fortalecer las competencias, habilidades y actitudes de sus estudiantes para asegurarles mejores trayectorias post secundarias, sean éstas continuidad de estudios o inserción al mundo laboral. Entre estos proyectos se encuentran los planes de Orientación para el trabajo en 3° y 4° medio; fortalecimiento de habilidades del pensamiento en 1° y 2° medio; planes de fortalecimiento de la comprensión lectora como habilidad transversal al currículum en 1° y 2° medio y pasantías nacionales e intercambio de experiencias con otros establecimientos.

Sus resultados de aprendizaje en lenguaje y matemática medidos por el SIMCE en 2° medio, destacan al compararlos con establecimientos similares, situándose sobre la media nacional. En tanto, los promedios PSU de los últimos tres años se encuentran entre los 465 y 525 puntos aproximadamente, rindiendo la prueba un porcentaje cercano al 90% de la matrícula de 4° medio, distinguiendo un número menor de estudiantes que obtiene puntajes sobresalientes.

Este Liceo es liderado por un director con 7 años en el cargo, pero que previamente se desempeñó en distintos roles y tareas dentro del liceo, lo que le permite tener una visión muy completa del quehacer de la institución. Comparte su trabajo con un equipo de gestión de tres personas (Inspectora, Jefa de UTP y Orientadora) y con alrededor de 35 profesores, algunos de los cuales contribuyen a potenciar el trabajo de la unidad técnico pedagógica como encargados de subsectores.

Aunque este liceo comparte la tarea de educación media con otros liceos de la comuna, se destaca por su apertura a la comunidad, contando con redes de colaboración conformada por distintas instituciones públicas y privadas y desarrollando actividades para los jóvenes de la comuna como son ferias vocacionales, actividades culturales y deportivas.

El terremoto de 2010 causó serios daños estructurales en el establecimiento que provocaron que fuese muy riesgoso el ingreso, por lo que se debieron iniciar las actividades dos meses más tarde en unas dependencias facilitadas por el DAEM de

Cauquenes, donde se instalaron aulas modulares y se aprovecharon algunas aulas ya existentes. En los primeros meses fueron notorias algunas necesidades como de servicios higiénicos y otros espacios, las cuales fueron atendidas, aunque el proceso duró tres años y medio, y en todo ese tiempo el liceo continuó sus funciones en condiciones provisorias. Durante 2011 se tomó la decisión de demoler el liceo por sus daños estructurales, y no fue hasta 2012 que la obra comenzó a ser visible. Si bien el proyecto contemplaba el inicio de actividades escolares en el nuevo liceo a principios de 2013, la obra se retrasó, lo que obligó a efectuar la mudanza en vacaciones de invierno, lo que conllevó a que se inaugurara para el aniversario 110 de la institución, a inicios del segundo semestre del mismo año.

3.2. Liceo Polivalente Mariano Latorre, Curanilahue

El Liceo Mariano Latorre, fue inaugurado en 1964, y al momento del terremoto tenía 46 años de trayectoria como único liceo municipal de Curanilahue, Su matrícula asciende a 1.300 estudiantes aproximadamente y su índice de vulnerabilidad educativa es de 60%. Imparte educación de 1° a 4° medio en modalidad Polivalente, es decir, Científico-Humanista (HC) y Técnico Profesional (TP), actualmente con las especialidades de electrónica y mecánica industrial, aunque también con especialidad en madera hasta antes del terremoto. Cuenta además con una oferta importante en el área Artística, talleres de música, danza, artes visuales y teatro, la cual se combina con las anteriores (TP y HC).

El liceo Mariano Latorre desarrolla desde el año 1998 el proyecto de la Orquesta Sinfónica, que posteriormente derivó en la Orquesta Infantil y Juvenil del Bicentenario, proyecto que ha hecho posible potenciar los talentos artísticos de los niños, niñas y jóvenes de la comuna. Su trayectoria ha estado marcada por la innovación y deseo de ampliar las oportunidades de sus estudiantes. Tal es el caso de la creación de planes y programas propios de la modalidad de educación artística en 3° y 4° medio; el desarrollo de programas de colaboración con Universidades, expandiendo las alternativas post secundarias y continuidad de estudios de los jóvenes; el programa integral de nivelación de habilidades básicas en 1° medio; el desarrollo y ejecución del Proyecto de Radio Escolar; los planes de fortalecimiento de la comprensión lectora como habilidad transversal en 1° y 2° medio; pasantías nacionales e Internacionales y la participación en seminarios de intercambio de experiencias de innovación.

Sus resultados de aprendizaje en lenguaje y matemática medidos por el SIMCE en 2° medio, destacan al compararlos con sus iguales según nivel socioeconómico, situándose sobre la media nacional. En relación a los puntajes de la PSU, los promedios de los últimos tres años se encuentran entre 474 y 531 puntos, rindiendo la prueba el 77% de la matrícula del 4° medio, distinguiendo un número menor de estudiantes que obtiene puntajes sobresalientes.

Este Liceo es liderado por un director subrogante, con 6 años de ejercicio en el cargo, pero que previamente se desempeñó en distintos roles y tareas en el liceo, que le permiten tener una visión muy completa del quehacer de la institución. Comparte su trabajo dentro de un equipo amplio de 14 personas, entre las que hay docentes y asistentes de la educación, que representan distintas áreas del Liceo como Inspectoría, UTP y Currículum, Artística, Técnico Profesional, Orientación, Servicios Juveniles y Finanzas. Por su parte, la Unidad Técnico Pedagógica que lidera el trabajo de más de 80 profesores, distribuye sus tareas en un equipo de personas que lidera distintos procesos

claves para la enseñanza desde la coordinación de niveles y asignaturas, currículum y evaluación.

Este Liceo, como único establecimiento municipal, se destaca por su articulación con otros, ya sean organizaciones internacionales y empresas que apoyan el desarrollo de la TP, instituciones públicas que conforman una red de atención para los estudiantes, participación en red de establecimientos de educación básica municipal de la comuna y en red de Liceos Técnico Profesional de la provincia, entre otras.

Luego del terremoto de 2010, el liceo vio dañados dos tercios de su infraestructura, por lo que se decidió seguir funcionando dentro de las mismas dependencias, aunque debieron dividir a los alumnos en jornadas de mañana y tarde, haciendo clases a 3° y 4° medio en las mañanas y 1° y 2° medio en las tardes, y reducir las horas pedagógicas de 45 a 35 minutos. El año 2013 comenzó la reconstrucción física del liceo, lo que obligó el traslado a dos edificios escolares facilitados por el DAEM de Curanilahue, los cuales se encontraban a unos 20 minutos de viaje caminando. Las limitaciones de espacios de ambos edificios sólo permitían atender a una generación a la vez, lo que obligó a mantener la doble jornada e implicó para muchos de los docentes una carga mayor asociada a los traslados de una sede a otra durante su jornada. La obra se retrasó un año completo debido a problemas con la constructora, la cual fue reemplazada por otra en la mitad del proceso, por lo que el liceo comenzó su funcionamiento normal en sus nuevas dependencias a inicios de 2014, cumpliéndose cuatro años en condiciones provisorias.

4. Resultados

Lo primero que cabe destacar es que ambos establecimientos mantuvieron sus resultados académicos –medidos a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), prueba estandarizada bianual en 2ª medio– a pesar de las adversidades, tal como muestran los gráficos 1 y 2 –incluso el Liceo Mariano Latorre mejoró sus resultados en matemática, y tuvo una tendencia al alza en lenguaje– que se rompió sólo en 2013-. Si bien sus matrículas decrecieron, un análisis relativo a las matrículas comunales indica que las fluctuaciones respondieron más bien a movimientos demográficos de las ciudades en las que se ubican.

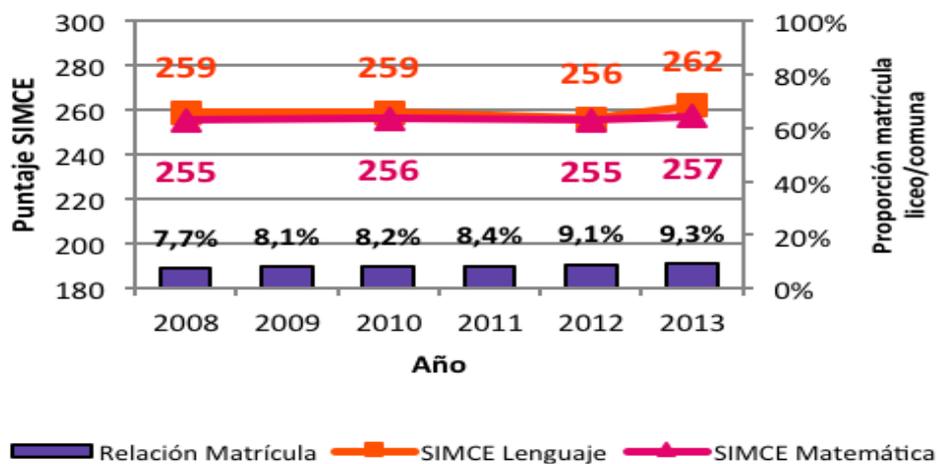


Gráfico 1. Tendencias de Matrícula y Resultados (LCU)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de bases SIMCE 2° Medio y matrícula entre 2008 y 2013, MINEDUC.

Se debe considerar que ambos equipos directivos debieron liderar el proceso de reconstrucción, administrar las múltiples demandas y responder adecuadamente a los requerimientos externos e internos que significó dicho proceso. Entre los nuevos aspectos a atender, se encuentra el fortalecimiento de la capacidad de gestionar la relación con el contexto, tanto referido a las autoridades y organismos públicos –como municipios, Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), Departamento de obras, Ministerio de Educación en sus distintos niveles (nacional, regional y provincial) y otras reparticiones públicas– como también con actores privados –la empresa financiera, las oficinas de arquitectos, las empresas constructoras y la asistencia técnica externa–, quienes durante el periodo de reconstrucción, desarrollaron roles claves en la ejecución del proyecto.

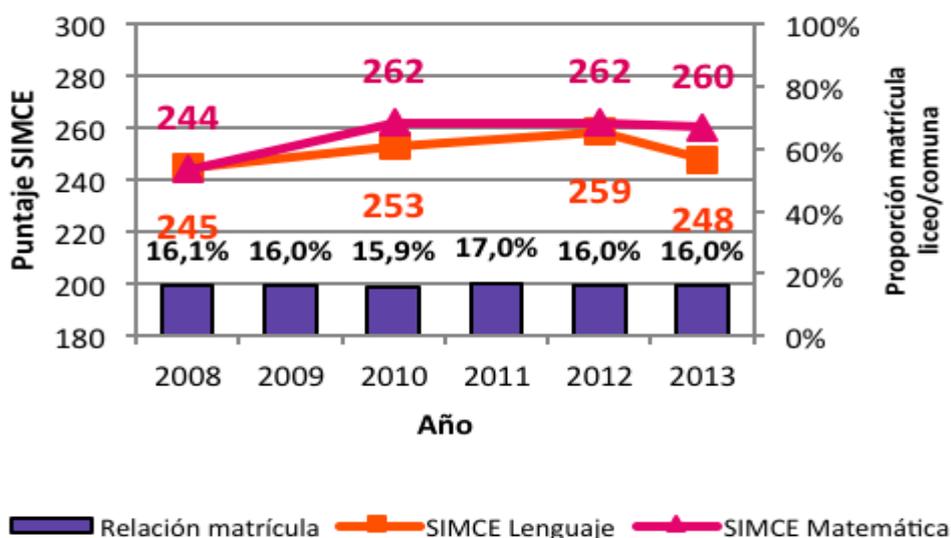


Gráfico 2. Tendencias de matrícula y resultados (LML)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de bases SIMCE 2° Medio y matrícula entre 2008 y 2013, MINEDUC.

Para ambos equipos directivos, los requerimientos fueron diversos y muchos de ellos, desconocidos hasta ese momento. Entre éstos se encuentran la formulación de planes de recinto negociados con DAEM y Mineduc y acorde a la estimación de demanda de matrícula proyectada, el relato del uso cotidiano de los espacios educativos como petición de los arquitectos, la gestión de las orientaciones solicitadas por los arquitectos; la elaboración de reportes y rendiciones de cuenta para las sesiones de Mesa Técnica Comunal, la formulación de planes de mudanza y traslado, el registro de inventario y las diversas negociaciones para definir temas críticos del proyecto como postulación de fondos de equipamiento, selección de proveedores, requerimientos del diseño según Proyecto Educativo, entre otros. Fue un proceso intensivo en toma de decisiones sobre qué espacios construir acordes a sus proyectos educativos institucionales y cómo proyectar el uso pedagógico de estos espacios, por lo que los equipos directivos debieron organizarse, distribuirse responsabilidades y buscar internamente nuevos apoyos y liderazgos, que les permitieran mantener el sistema funcionando y responder adecuadamente a los requerimientos externos.

¿Qué hicieron estos establecimientos para que los resultados de aprendizaje no se vieran afectados ante una crisis de tamaño magnitud? La respuesta parece estar en que, en

ambos casos, se mantuvo dentro del establecimiento el foco en lo pedagógico, y que las distintas acciones remediales que se llevaron a cabo en los establecimientos siempre tuvieron como objetivo final continuar el funcionamiento normal de los liceos y realizar las clases y planificaciones de la mejor manera posible. Ambos equipos tenían la convicción de que era necesario asegurar un buen proceso formativo para los estudiantes, independiente de la crisis de infraestructura.

Si bien es cierto que los directores debieron destinar mucho tiempo en el proceso de reconstrucción de sus liceos, un factor clave que ayudó a no perder el foco en lo pedagógico fue el liderazgo distribuido existente en ambas instituciones. En el caso de Liceo Mariano Latorre, el director se apoya en un extenso y proactivo equipo directivo, compuesto por 14 personas, entre los que hay docentes y asistentes de la educación, y aunque el liderazgo pedagógico queda instalado principalmente en la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica, durante los dos años en que el liceo se divide en dos sedes se tuvo que crear un rol transitorio de encargado de local. En ese sentido, el liceo ya contaba con una trayectoria donde los liderazgos estaban distribuidos. Sin embargo, la multiplicidad de personas en el mismo equipo a veces hacía que la toma de decisiones fuera más lenta y entorpecía los procesos. Fue por esto que durante el proceso el equipo se reestructuró, formando un equipo directivo y otro de gestión, con roles y tareas distintas.

El equipo directivo está compuesto por el Director, Jefa de UTP, Curriculista, Evaluadora, Inspectora General, Orientadora, Coordinadores de las áreas TP y Escuela artística, representante de los Profesores, Psicóloga, Psicopedagoga, Asistente Social y Jefe de Finanzas. Si bien es un equipo altamente proactivo, es necesario revisar la organización de este equipo multiprofesional, para establecer las funciones de un equipo de gestión y un equipo directivo más operativo y eficiente. (Informe anual de consultoría institucional, 2011)

El caso de Liceo Claudina Urrutia es más notorio, pues el equipo directivo distribuye el liderazgo entre los docentes, específicamente en los jefes de departamento, que son los encargados de continuar con la labor pedagógica del liceo.

El liderazgo directivo es democrático y ampliamente participativo, condición que ha sido demostrada en el proceso de reconstrucción. La comunidad educativa ha mantenido los altos niveles de adherencia al proyecto en esta segunda etapa. (Informe anual de consultoría institucional, 2012)

Los directores descansan en sus docentes y equipos directivos, donde el principal valor reside en la confianza que depositan en que son capaces de continuar sus labores de enseñanza sin la necesidad de que sean ellos mismos quienes estuvieran liderando dichos procesos.

La parte pedagógica puede que se nos tienda un poco a escapar... nos sentimos un poco lejos, por toda esta parte, pero tenemos confianza en que muchos profesores son personas muy comprometidas, entonces saben qué hacer en el aula cuando uno no está. (Directivo, LCU, oct -12)

Se observaron durante el tiempo de crisis altos niveles de estrés en todos los estamentos, y algunos efectos negativos en el clima y la convivencia escolar, producto del hacinamiento y la falta de espacios de recreación dentro de los establecimientos, aunque también de algunas gestiones dentro del proceso de reconstrucción. Cabe destacar que también influyeron algunos factores externos al liceo, pues el terremoto de 2010 significó daños de gran magnitud en las comunidades.

Muchos profesores y funcionarios también han tenido problemas después del terremoto, algunos siguen viviendo de allegados, entonces no es raro entender que esas personas se estresen. (Directivo, LCU, may-12)

El foco de acción de los directivos nunca estuvo puesto en la mejora del clima escolar o la reducción del estrés. El proceso planificado, de hecho, no tenía contemplado una línea de acción referido a este tema, a pesar de haber sido un tema de preocupación constante que fue canalizado hacia los equipos DAEM o de asesoría de Fundación Chile, ya que los actores se mostraban emocionalmente afectados por la crisis, lo que perjudicaba tanto el clima escolar como el desempeño laboral. Tan solo se realizaron algunas instancias que fueron generándose sobre la marcha como jornadas recreativas o actividades de relajación, las cuales ayudarían a paliar el estrés, pero dichas instancias fueron poco planificadas y sin continuidad, por lo que resultaron insuficientes para paliar algo esta deficiencia. Los niveles de estrés, sin embargo, fueron reducidos mediante las acciones que se verán a continuación.

Una de las medidas más importantes durante este proceso fue involucrar a la comunidad escolar en la solución de la crisis, es decir, hacerlos partícipes del proceso de reconstrucción. Esto incluyó una serie de acciones, como construir el diseño arquitectónico en base a sus opiniones y conocimientos –se realizó un estudio de necesidades y expectativas que consideró a toda la comunidad escolar–, informar constantemente de los avances e incluso organizar visitas guiadas a través de la obra cuando ya se estaba materializando. La amplia participación ayudaba a reducir la ansiedad y comprender que se está avanzando en salir de la crisis, que no se está estancado, sobre todo durante los 2 primeros años, etapa de diseño, en la que no existía un avance físico y visible, sino sólo maquetas y propuestas.

Los docentes están enfrentados a otra realidad que es estar en una sala pequeña, con muchos alumnos... Pero yo creo que la esperanza de lo que viene nos ayuda a disminuir los niveles de estrés. (Directivo, LCU, oct-12)

La importancia de la participación de la comunidad se manifestó sobre todo el año 2011, durante la etapa de anteproyecto y proyecto arquitectónico. Si bien en el Liceo Claudina Urrutia la participación se dio fácilmente, en el Mariano Latorre fue más complejo, pues en la cultura existente se destacaba más la acción y proactividad del equipo técnico-directivo que la participación activa del resto de la comunidad. Así, en el contexto de las movilizaciones estudiantiles, en este liceo los alumnos adhirieron a las demandas nacionales, pero pusieron especial énfasis en la participación estudiantil, sobre todo en el mismo proceso de reconstrucción. En el Liceo Claudina Urrutia, en tanto, los alumnos no se movilizaron, en parte porque sentían que su liceo estaba avanzando.

[Hablando sobre un dibujo que expone] Quisimos destacar aquí –dice ‘No más lucro’– el tema de las movilizaciones de los estudiantes que también estuvo dentro de este proceso, donde en algún momento los alumnos, dentro del petitorio nacional que existía, también ellos de manera interna, particular, estuvieron demandando mayor participación, más información, dentro del proceso de reconstrucción (...) Nos pareció que había sido un hito dentro de este proceso. (Asistente de la Educación, LML, abr-14)

Ligado a la participación se encuentran dos elementos que van de la mano: la información que fluye a través de toda la comunidad escolar y la transparencia con la que se desarrolla el proceso para la solución de la crisis. Ambos elementos requieren de la existencia de una estrategia comunicacional sólida que considere a todos los actores escolares.

Se observó cómo LCU tenía un estilo de entrega de información bastante ordenada, a través de una “Pauta Informativa” que se entregaba mensualmente a toda la comunidad, y asambleas donde el director personalmente explicaba los avances del proyecto. El liceo Mariano Latorre, en tanto, comenzó su proceso sin una estrategia clara de comunicación, lo que gatilló no sólo en desinformación, sino incluso en la difusión de rumores que no hicieron más que entorpecer el proceso y deteriorar el clima escolar.

Dentro de la construcción hay considerados 4 laboratorios que están considerados para esto, y el ministerio no va construir para esta especialidad, no hay espacio. El problema es que después tú te enteras, que esos espacios se los prometieron a otras áreas. Esas cosas, entonces uno no haya a quién creerle, hay información que se está ocultando. (Docente, LML, jul-11)

Uno de los principales hallazgos de este estudio muestra como en el Liceo Claudina Urrutia las fuentes de información estaban centralizadas en el director desde el principio, y que la bajada a los alumnos se apoya además en los profesores jefes, mientras que en el Liceo Mariano Latorre existía una multiplicidad de fuentes de información que deterioraban su calidad. Lo mismo se relacionaba finalmente con los niveles de información percibidos por los mismos actores de los liceos. Los gráficos 3 y 4 ilustran esto a través de la opinión de los alumnos al principio del proceso, mientras que los gráficos 5 y 6 ilustran cómo en un plazo de 18 meses en el liceo Mariano Latorre logran centralizar, en la medida de lo posible, la información hacia los alumnos a través de profesores y medios oficiales como las redes sociales o el boletín escolar, y aumentan los niveles de información de forma significativa, aunque condicionados por una cultura escolar previa que no consideraba la necesidad de esta centralización, lo que hace que los aumentos no lleguen a los niveles de centralización e información del Liceo Claudina Urrutia.

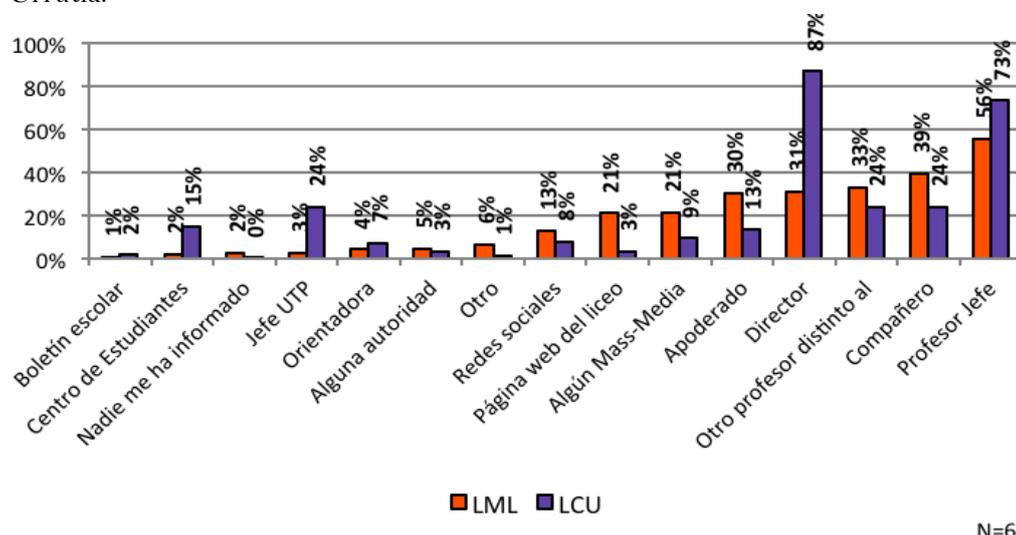


Gráfico 3. Fuentes de información de estudiantes sobre proceso de reconstrucción según Liceo

Fuente: Encuesta a alumnos aplicada en abril de 2011.

El sólo hecho de informar y conocer el proyecto crea un sentido de participación, de estar presentes en el proceso. Por lo mismo, luego de conocidos estos datos el liceo intentó realizar algunas acciones para mejorar sus flujos de comunicación. En principio se intentaron imitar las estrategias que aplicaba el Liceo Claudina Urrutia, pero no

tuvieron el éxito esperado, pues no estaba dentro de la cultura escolar el leer boletines mensuales, mientras que en el otro liceo se daba esta práctica desde hacía más de 15 años, y se hacía difícil concretar asambleas con el liceo dividido. Fue necesario tomar estrategias más complejas pero, a la vez, más acordes con la cultura escolar existente, utilizando medios como la radio del liceo y el apoyo de los profesores jefes en la difusión.

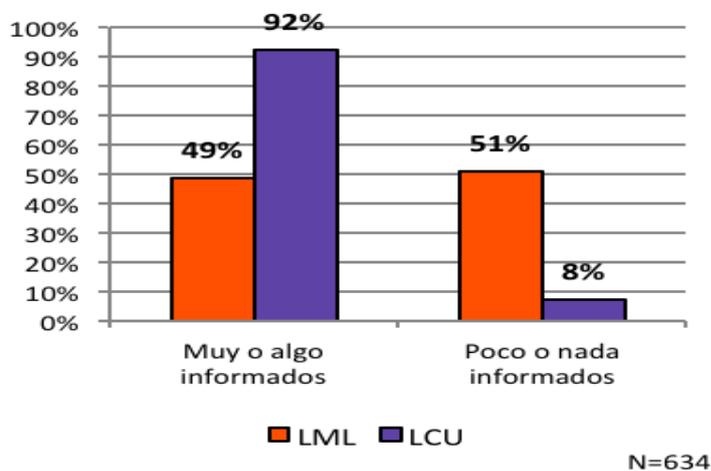


Gráfico 4. Nivel de información de estudiantes sobre procesos de reconstrucción según Liceo

Fuente: Encuesta a alumnos aplicada en abril de 2011.

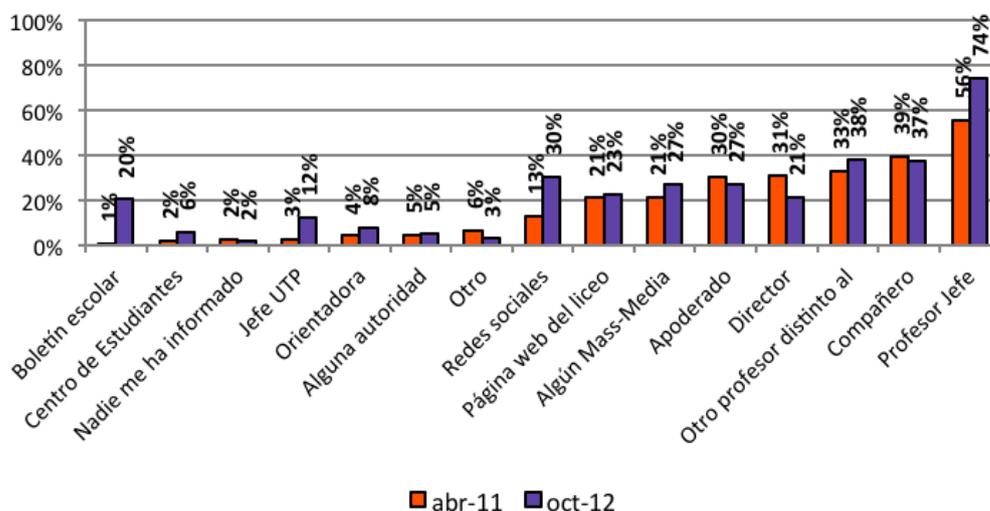


Gráfico 5. Fuentes de información de estudiantes LML sobre reconstrucción según fecha

Fuente: Encuestas a alumnos aplicadas en abril de 2011 y octubre de 2012.

Un último punto que vale la pena mencionar es que durante todo el proceso destacó dentro de ambos establecimientos que desde un principio mostraron permeabilidad ante la asesoría otorgada por Fundación Chile. El “dejarse ayudar” pareció haber jugado un rol clave durante todo el proceso, y desde la misma consultoría se percibía que los liceos se mostraron tal cual, exponiendo sus virtudes y sus defectos con el objetivo de guiar el proceso de la mejor manera posible. Si bien la catástrofe pudo haber generado una reacción contraria, generando esfuerzos y gastos de energía innecesarios para parecer

firmer ante la adversidad, la actitud de transparencia permitió que la consultoría se desarrollara de mejor manera.

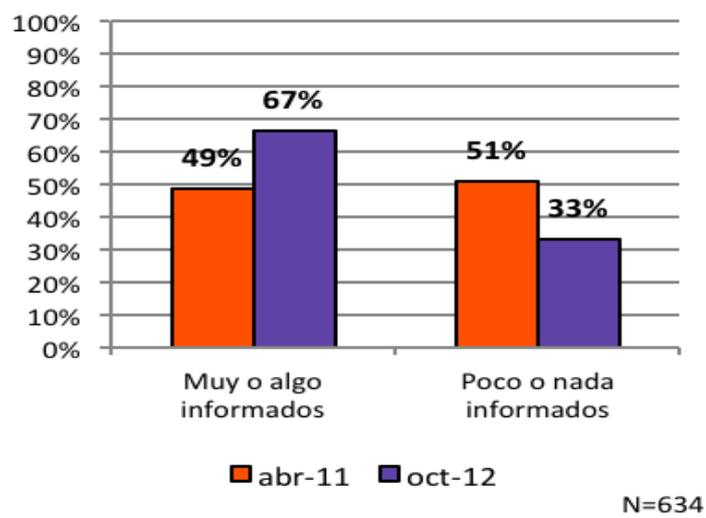


Gráfico 6. Nivel de información de estudiantes LML sobre proceso de reconstrucción según fecha

Fuente: Encuestas a alumnos aplicadas en abril de 2011 y octubre de 2012.

5. Conclusiones y Discusión

Varios aprendizajes surgen de las experiencias revisadas. ¿Cómo mantener los resultados académicos mientras se debe gestionar la resolución de una gran crisis? Los resultados arrojan que las prácticas debieran desenvolverse en tres grandes líneas: La mantención del foco en lo pedagógico; la distribución ordenada de liderazgos y participación de la comunidad escolar; y la existencia de canales de comunicación sólidos.

La primera línea es fundamental. A pesar de que la crisis apunte en el sentido contrario, y la tendencia del equipo directivo pueda ser el preocuparse de solucionar una crisis, lo importante es que el establecimiento vuelva a su funcionamiento normal en lo que refiere a enseñanza y aprendizaje, independiente de otros elementos que puedan afectar este proceso. Esto va en la línea de lo que dicen Elaqua y sus colegas (2010), cuando rescatan la primordialidad de reestablecer tanto las condiciones físicas del establecimiento como las prácticas pedagógicas y las metas de mejora propuestas lo antes posible. Mantener este foco es complejo ante la tentación de atender los problemas más urgentes y visibles, que tampoco deben descuidarse, y es por esto que las otras dos líneas resultan un apoyo para resguardar ésta.

Para la segunda línea, la distribución ordenada de liderazgos, el liderazgo distribuido sería la clave, donde la confianza en los docentes y los equipos técnicos se combinan con la legitimidad de un equipo directivo sólido y con trayectoria. La distribución de responsabilidades fue fundamental para que el equipo directivo no se viese colapsado frente a la enorme cantidad de nuevas tareas que puede traer una crisis, muchas de estas ajenas al trabajo pedagógico y rutinario (como gestión logística, entre otros). Esto estaría muy acorde con lo que plantean Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), sobre que un liderazgo sólido es fundamental para mantener el foco en los resultados educativos, elemento esencial durante una crisis. En la misma línea, toma fuerza el liderazgo

distribuido, ya que como señala Harris (2012), potencia que los docentes se apropien de las prácticas a realizar, lo cual, según lo observado, fue fundamental en los liceos para que el foco en lo pedagógico se mantuviese. En otras palabras, fue necesario que los docentes tomaran un papel más protagónico frente a las nuevas circunstancias, y se hicieran cargo de los pasos a realizar, para así poder mantener el foco educativo. Sin embargo, se observó en los casos estudiados que esta distribución de funciones no siempre era beneficiosa, pues que hubiese muchas personas tomando decisiones podía complejizar ciertos procesos, haciéndose necesario que dicha distribución fuera planificada, otorgando a cada líder un rol claro. Esto es así, ya que en tiempos de crisis las decisiones deben ser más ágiles y oportunas, y en muchos casos pueden existir respuestas anticipadas a las problemáticas emergentes, haciéndose fundamental optimizar los tiempos y recursos. Para el liderazgo distribuido no sólo es importante que se distribuyan las responsabilidades pedagógicas para afrontar dificultades, sino que también se promueva la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones (Harris, 2002; García, 2010; Murillo, 2006). En los liceos se confirmó que era fundamental incluir a la comunidad educativa, no sólo docentes y directivos, en los procesos de reconstrucción de las instituciones, pues permitía reducir los niveles de ansiedad de los integrantes de la comunidad escolar al tiempo de mejorar los compromisos y la identidad con la institución.

Apoyando esta segunda línea de acción, se observó que para lograr un mayor liderazgo y compromiso existe la necesidad de que haya una estrategia de comunicación sólida y espacios de participación organizados con una sólida conducción y propósito que permitan que ésta pueda ser sistémica y acorde a las necesidades del establecimiento. Esto estaría fuertemente en concordancia con lo presentado en la literatura, donde Transberg (2012) resalta la importancia de la información sobre los pasos a seguir y la rendición en cuentas para entregar una mayor seguridad a los actores frente a un conflicto o una crisis. Pero además, según indica la experiencia, parece fundamental que la comunicación interna sea fluida y a la vez ordenada, cuidando que los canales de información estén unificados para evitar la mala información y el desarrollo de una cultura del rumor que pueden ser dañinos para la institución. Como señalan Sotomayor Y Sánchez (2010), la desinformación entre los programas o proyectos asesores o que guían la reconstrucción, y la comunidad educativa puede generar resistencia por parte de la escuela, siendo fundamental asegurar una buena relación entre ambos, flexibilizando horarios, siendo empáticos, cumpliendo los compromisos, y enfocándose en una meta común, entre otros. Es así que en esta misma línea Fundación Chile, en el caso de los liceos estudiados, apoyó en generar una buena comunicación dentro de la escuela, preocupándose de mantener un eje común y conocido con la escuela en todo momento.

Un aspecto que llama la atención en los casos observados es que no se puso foco en reducir los niveles de estrés directamente, a pesar de la importancia de velar por el estado anímico de los docentes y el resto de la comunidad escolar, como señala Leithwood (2009). Sin embargo, si bien no existió un trabajo sistemático con el objetivo directo de reducir el estrés, se observó que la preocupación constante por mantener un proceso participativo y con flujos de información sólidos incidían en los niveles de ansiedad y estrés de la comunidad escolar y mantenían estable la calidad del clima escolar.

Cualquier estrategia que se tome en las tres líneas debe tener en cuenta el contexto en las que se enmarcan. Se debe recordar que las estrategias que fueron efectivas en ambos

liceos respondieron a prácticas que se desarrollaban con anterioridad en cada uno de ellos. De esto surge como un nuevo aprendizaje que cualquier estrategia dentro de una crisis debe adaptarse a la cultura escolar del establecimiento, pues la emergencia y contingencias propias de una crisis no dan espacio para que los actores realicen un esfuerzo adicional para adecuarse a estrategias desconocidas. De hecho, en un informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre la recuperación y reconstrucción post-terremoto (2012) se señala la importancia de diseñar una estrategia de afrontamiento de la crisis adecuada a la realidad de la zona y acorde con su cultura, indicando que frente a procesos de reconstrucción es importante respetar las costumbres de la comunidad y el medio natural, considerando tanto devolver la funcionalidad a la institución como recuperar la seguridad y entregar cobijo a la población afectada, mediante la mantención de su identidad en la obra. Así mismo, Elmore (2010) menciona que para que cualquier política educativa sea exitosa debe ser acorde a las prácticas pedagógicas y la cultura del establecimiento, dándole relevancia a su contexto particular, de manera de poder desarrollar medidas acordes a su realidad, generando cohesión y una cultura pedagógica común como establecimiento. De ahí que además se vuelve importante que haya una actitud de transparencia y apertura ante las asesorías, que permita que las estrategias propuestas se adapten a la cultura escolar. En la misma línea, es necesario que los establecimientos educativos cuenten con una estructura organizacional y una cultura escolar sólida y preparada que facilite afrontar una crisis antes de que suceda, de modo que ésta no exija más trabajo de los que por naturaleza pueda demandar.

El presente estudio abre las puertas para investigar temas de cultura organizacional dentro de las escuelas como participación, comunicación interna y distribución de responsabilidades, no sólo en contextos de crisis, sino como elementos fundamentales dentro de las culturas escolares. No se puede olvidar que, como estudio de caso, este artículo sólo pretende dar algunas claves, pero será necesario profundizar en cada una de las líneas descubiertas para poder generar estrategias que se adapten a cualquier contexto escolar.

Referencias

- Bellei, C., Raczynski, D. y Osses, A. (2010). ¿Qué hemos aprendido sobre programas de asistencia técnica educativa? Análisis colectivo de los estudios de caso. En C. Bellei (Ed.), *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar?* (pp. 34-76). Santiago: Ocho Libros.
- Elacqua, G., Santos, H. y Salazar, F. (2010). *Terremoto 27/2: oportunidad para mejorar las escuelas en Chile*. Santiago: CPCE Centro de Política Comparada en Educación (CPCE).
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Área de Estudio de Fundación Chile.
- Fried Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, 14, 11-44.
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Centro de Innovación en Educación.

- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar. Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-116
- INDH, I.N. (2012). *27 F. Estudio sobre la reconstrucción post terremoto desde una perspectiva de derechos humanos*. Santiago: INDH.
- Leithwood, K. (2009). La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo. En K. Leithwood (Coord.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? aportes desde la investigación* (pp. 175-200). Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Stager, M. (2009). Competencias de los directores en la solución de problemas. En K. Leithwood (Coord.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? aportes desde la investigación* (pp. 135-173). Santiago: Área de Educación de Fundación Chile.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- MINEDUC. (2013). *La reconstrucción en Educación. Una mirada a los procesos y desafíos de la reconstrucción de la infraestructura escolar dañada en el terremoto y maremoto del 27/F*. Santiago: MINEDUC.
- PNUD. (2012). *Recuperación y reconstrucción post desastre. Experiencias y herramientas de aplicación a nivel regional y local*. Santiago: PNUD.
- Reeves, M. (2012). Efectos del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 307-324). Santiago: Centro de Innovación en Fundación Chile y CEPPE.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministerio de Educación.
- Sotomayor, C. y Sánchez, M. (2010). Programa interactivo para la educación básica fundación educacional arauco. En C. Bellei (Ed.), *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* (pp. 149-182). Santiago: Ocho Libros.
- Transberg, M. (2012). *La cooperación internacional en la reconstrucción de Haití: un acercamiento desde la perspectiva de la eficacia de la ayuda*. Salamanca: Instituto de Iberoamérica.
- Universidad Diego Portales. (2010). *Informe anual sobre derechos humanos*. Santiago: Centro de Derechos Humanos.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directivos de la escuela en Chile?* (pp. 325-348). Santiago: Centro de Innovación en Fundación Chile y CEPPE.

Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico

Pedagogy of Death and Mourning Process. Stories as Didactic Resource

Ernesto Colomo Magaña *

Universidad Internacional de Valencia

Pese a que la muerte y las situaciones de duelo son una realidad inevitable por las que todos pasamos en algún momento de nuestras vidas, aún no hemos conseguido abordarlos plenamente desde el punto de vista pedagógico. Una educación completa requiere el tratamiento de todos aquellos temas que afecten a nuestra condición de seres humanos, siendo nuestra finitud un ámbito sobre el que profundizar para un completo crecimiento y desarrollo a nivel personal y social. En los últimos tiempos se están consolidando líneas de investigación en torno a este fenómeno con el propósito de introducirlo y abordarlo desde los diferentes contextos educativos. Este artículo pretende reflexionar sobre el tema de la muerte y la superación positiva de las situaciones de duelo, aportando una propuesta para la Pedagogía de la Muerte en la que se utilicen los cuentos como recurso didáctico. El uso de los cuentos como material educativo se fundamenta en sus posibilidades para la reflexión, el aumento de nuestra confianza y la comprensión del fenómeno de la muerte como un proceso más de la vida. Para ello planteamos una propuesta didáctica que recoge cuentos que tratan sobre diferentes aspectos de esta temática, acompañados de material didáctico para profundizar y enriquecer la comprensión y el aprendizaje. Finalmente, en las conclusiones destacamos la importancia de introducir la Pedagogía de la Muerte en la educación, además de subrayar las posibilidades de los cuentos como recurso pedagógico para abordarlo.

Descriptor: Pedagogía de la muerte, Situaciones de duelo, Cuentos, Propuesta pedagógica, Recurso didáctico.

Although death and bereavement situations are an unavoidable reality that we all encounter at some point in our lives, we have not yet managed to fully address them from a pedagogical point of view. A complete education requires treatment of all the matters that affect our condition as human beings; our finite state is an area we must deepen to achieve comprehensive growth and development on both a personal and social level. Recent studies strive to investigate this phenomenon in order to approach it from different educational contexts. This article aims to reflect upon the theme of death and the positive overcoming of situations of mourning, providing a proposal for the Education of Death in which stories are used as a teaching resource. The use of stories as educational material is based on their potential for reflection, increasing our confidence and understanding of the phenomenon of death as another process of life. For this we propose a didactic approach that collects stories that deal with different aspects of this theme, accompanied by teaching materials to deepen and enrich understanding and learning. Finally, the conclusions highlight the importance of introducing the Pedagogy of Death in education, while stressing the possibilities of storytelling as an educational resource to address it.

Keywords: Pedagogy of death, Mourning situations, Stories, Pedagogical proposal, Didactic resource.

*Contacto: ernesto.c.magana@hotmail.com

Introducción

La muerte es algo que no debemos temer porque mientras nosotros somos, la muerte no es, y cuando la muerte es, nosotros no somos. (Antonio Machado)

Entre todas las dudas existenciales que posee el hombre, la única que ofrece una respuesta innegable es el tema de la muerte. Esta forma parte de nuestro componente vital y no podemos considerarla como un riesgo, sino como una certeza que transforma completamente nuestra vida. No obstante, hoy en día se ha convertido en un tema tabú que obviamos con el fin de no sentirnos próximos a ella, ya que sigue siendo una de las grandes preocupaciones para muchísimas personas. Desde una óptica existencial, comprendemos el grado de inquietud e incertidumbre alrededor de lo que sucede al final de la vida; sin embargo, las soluciones no suelen pasar por abordar directamente esta realidad. Y es que “aprendemos para sobrevivir a través de la cultura, las reflexiones y los pensamientos pero solemos educar pensando solo en la vida, sin considerar que morir es nuestro fin inevitable, por lo que llegamos a ella normalmente sin estar preparados” (Colomo y Oña, 2014, p. 110). Stanislav Grof (2006) argumenta que una sociedad en la que apartamos la muerte de nuestra cotidianidad, no nos prepara para nuestra defunción ni para las de las personas que nos rodean. El veto sobre este tema es uno de los problemas que nos encontramos ante las situaciones de duelo a nivel educativo. Tal como afirmaba José Luis Sampedro (2015), "en lugar de reconocer que la muerte es el coronamiento de la vida, que forma parte de ella, que es el episodio final, la bajada del telón, en vez de educarnos en esa idea, escamotean el momento y no nos habitúan a pensar que uno es mortal" (p. 75).

El fallecimiento de alguna persona de nuestro entorno es un proceso que con mucha probabilidad todos viviremos (Echeburúa y Herrán, 2007). Pese a ello, se trata de una parcela educativa poco explorada y trabajada que requiere con urgencia de nuestra atención. Por esta razón, debemos familiarizar a todas las personas con este trance. Se trata de ayudarlos a entender este proceso como algo natural a la vez que alejado de toda visión trágica y sensación de miedo. Pensamos que si las personas comprenden que todo ser humano es mortal, estaremos favoreciendo la superación positiva de las pérdidas que podamos sufrir a lo largo de nuestras vidas. De esta manera, si aceptamos la muerte como algo físico podremos valorar lo que es importante cuando alguien se marcha: el sentido que quiso dar a su vida (Savater, 1999).

Para lograr este cometido, hemos realizado una propuesta didáctica en la que trabajaremos con los cuentos como herramienta pedagógica para abordar el tema de la muerte, convirtiéndose en un medio de prevención ante posibles situaciones de duelo. Este tipo de relatos sirven como instrumento para comprender mejor la realidad, a la vez que dan respuestas y ejemplos de cómo resolver algunos de los problemas universales como el que nos concierne. Los cuentos nos deben servir para reflexionar, aumentar nuestra confianza y entender el fenómeno de la muerte como un proceso más de la vida (Selfa, Fraga y Berengué, 2015).

Partiendo de lo expuesto, este artículo tiene como objetivo general trabajar pedagógicamente la muerte y los procesos de duelo utilizando los cuentos como recurso educativo. Entre los objetivos específicos tendríamos: a) establecer propuestas y tareas a realizar por los docentes para ayudar a la superación positiva del duelo; y b) crear

material didáctico para trabajar y reflexionar sobre los cuentos que abordan el tema de la muerte.

1. La Muerte en el Contexto Educativo

Como ser vivo, el hombre nace y muere siguiendo las leyes de la naturaleza. Todos los seres humanos completan antes o después este último viaje. Una travesía necesaria para el crecimiento de la raza humana que vive en un proceso de evolución constante marcado por la renovación y transformación, con ciclos de nacimientos y muertes de manera continua (Colomo y Oña, 2014).

La muerte se convierte de esta forma en un suceso único y universal (Benítez, 2014; Oviedo, Parra y Marquina, 2009). Se trata de un concepto con varios significados debido a que está influenciado por el prisma social, cultural y científico desde el que se mire (Suárez, 2011). De esta manera, el hecho y la noción de muerte está en función del contexto sociocultural donde ocurra, aunque sí podemos establecer unas características comunes/generales sobre la misma. Se trata de un fenómeno que alcanza a todas las personas y del que no se puede escapar. Morir es una realidad personal e intransferible, ya que como sostiene Savater (1999), "la deuda que todos tenemos con la muerte la debe pagar cada cual con su propia vida, no con otra" (p. 35). No obstante, la incertidumbre en cuanto a cuándo y cómo se producirá ha provocado que, tal como expone el doctor Gaona (2012), la curiosidad y reflexión sobre la muerte sea algo compartido en la historia del ser humano desde sus orígenes en todas las partes del mundo.

Solo al comprenderla estamos descubriendo el valor de nuestra existencia. "Somos nosotros quienes llevamos las riendas de nuestra vida y con nuestra forma de vivir, vamos enmarcando nuestra forma de morir" (Pacheco, 2003, p. 38). Sin embargo, el tema de la muerte es obviado dentro del ámbito pedagógico como han señalado muchos autores (Arnaiz, 2003; Colomo y Oña, 2014; Cortina, 2003; González y Herrán, 2010; Herrán y Cortina, 2006, 2009; Mèlich, 2003; Poch, 2000, 2009; Rodríguez y Goyarrola, 2012). Esta situación hace que los profesionales de la educación tengan escasa o nula formación sobre cómo tratar la muerte y los procesos de duelo a nivel pedagógico. Existe una débil presencia de estudios en ciencias humanas sobre el duelo (Suárez, 2011) pese a que es una situación de la vida que probablemente todos nosotros habremos de conocer. Por ello, pensamos que desde el ámbito educativo debemos estar formados y preparados para dar respuestas al interrogante del tema de la muerte. Por otra parte, tenemos que tener herramientas para abordar las situaciones de duelo de manera preventiva y cuándo estas se produzcan en el contexto pedagógico. En esta propuesta, nos vamos a centrar en trabajar el tema del duelo, pasando a continuación a abordar el concepto y la realidad de este proceso psicológico.

1.1. El duelo: perspectiva pedagógica

Son varios los autores (Echeburúa y Herrán, 2007; Gómez Sancho, 2007; Posada, 2005) que ven el duelo como la respuesta o reacción que se presenta ante la pérdida de un ser querido; por lo tanto es fundamental entenderlo como un proceso en movimiento, con cambios y múltiples posibilidades de expresión y no como un estado estático con límites rígidos. En la definición de Pacheco (2003) podemos observar las principales características del mismo:

El duelo es una respuesta universal a una pérdida (o a una separación) a la que se enfrentan los seres humanos de todas las edades y de todas las culturas (...) Es algo personal y único y cada persona lo experimenta a su modo y manera. Sin embargo, produce reacciones humanas comunes. El duelo es una experiencia global, que afecta a la persona en su totalidad: en sus aspectos psicológicos, emotivos, mentales, sociales, físicos y espirituales. (p. 33)

Por lo tanto, se trata de un proceso psicológico complejo en el que se debe enfrentar el dolor de la ausencia, trabajando para reformular los vínculos afectivos con el fallecido con el fin de seguir viviendo tras asimilar la pérdida. Thomas (1991) sostiene que un duelo superado positivamente ayuda a madurar a las personas y estimula sus facultades creadoras; por el contrario, no hay nada más perjudicial que un duelo frustrado o no expresado adecuadamente. Echeburúa y Herrán (2007) sostienen que la pérdida de un ser querido puede ser el factor más estresante en la vida de una persona. Por ello, desde el ámbito pedagógico, los profesionales de la educación debemos abordar el tema de la muerte y las situaciones de duelo. Herrán y Cortina (2009) afirman que desde nuestro liderazgo, comportamiento, actitudes, disponibilidad, nuestra capacidad de influencia sobre él y porque nos acepta, se le puede transmitir al educando la idea de que queremos y podemos compartir con él su dolor y su tristeza. Nuestro fin es ayudar en la superación positiva del duelo. Para ello, abordaremos las cuatro tareas propuestas por Worden (1997):

- Reconocer la realidad de la pérdida, entendiendo que la persona no volverá. Puede llevar tiempo porque implica una aceptación tanto intelectual como emocional. Asumir la mortalidad de todo ser humano, incluida la propia, desde un proceso de introspección, favorece un mayor grado de aceptación en el proceso de duelo.
- Trabajar las emociones y el dolor de la pérdida, intentando evitar síntomas u otras formas de conductas disfuncional. Se trata, como señalan varios autores (Echeburúa, 2004; Echeburúa, Corral y Amor, 2001), de interrumpir las conductas que mantienen el vínculo con el pasado y las situaciones que ya son irreversibles. Si no se realiza adecuadamente, puede ser necesaria una intervención posterior en un momento dónde ya es complejo volver atrás para ocuparse del dolor que se ha tratado de evitar. Por ello es muy interesante la labor de prevención o formación previa ante las posibles situaciones de duelo que podamos vivir, desarrollando las mismas desde el contexto educativo para que el tema de la muerte forme parte de la realidad de los educandos.
- Adaptarse a un medio en el que el fallecido está ausente, lo que conlleva asumir roles distintos en un nuevo medio sin esa persona. Las circunstancias y el contexto de cada pérdida hacen que no exista un esquema único de cómo una persona manifiesta y afronta su duelo. Además, los lazos emocionales con el difunto hacen que existan variaciones en una misma persona en las distintas pérdidas que sufra. Todos estos aspectos marcan y definen esta realidad, de manera que cada proceso de duelo será único y diferente en cierto modo, por lo que no existe un patrón único de respuesta; más bien consiste en mantenerse a disposición del alumno, ofreciéndole el apoyo necesario para solventar las necesidades que manifieste.

- Recolocar emocionalmente al fallecido y seguir viviendo, ya que para muchas personas su vida se detiene cuando se produce la pérdida. Se trata de resituar la imagen del fallecido en la biografía del que ha sufrido la pérdida. Los profesionales que trabajen con personas en situación de duelo deben ayudar a que los sujetos encuentren un lugar para el fallecido en su vida emocional y así puedan continuar con sus vidas sin él. No se trata de olvidar, sino de reubicar emocionalmente a las personas que ya no están.

Para abordar estas cuatro tareas, usaremos como herramienta pedagógica los cuentos, un potente recurso didáctico que por sus características y beneficios puede reportarnos resultados positivos en dicha labor. Seguidamente, profundizaremos sobre sus posibilidades dentro de nuestro estudio.

1.2. Los cuentos como recurso didáctico

Lo cierto es que en todas las comunidades del mundo y en todas las épocas se han narrado y contado historias, siendo un arte tan antiguo como la humanidad (Padovani, 1999). Y es que los cuentos sirven como medio para comprender mejor el contexto y la vida. Jiménez (2001) los define como “una narración breve, de trama sencilla, caracterizada por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio. Es un relato no muy extenso que conlleva una sucesión de motivos y episodios que aparecen en todas las culturas” (p. 83). Como ocurre con otros elementos culturales, los relatos son una herramienta representativa de la realidad y un instrumento fundamental para contactar significativamente con la sociedad. Bettelheim (1997) sostiene que los cuentos aportan mensajes que hacen referencia a los problemas humanos universales, convirtiéndose así en un instrumento muy relevante que favorece y estimula el desarrollo y aprendizajes de los educandos.

Son varios los autores que han investigado el cuento desde la perspectiva educativa con el fin de corroborar su potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el trabajo de Cashdan (2000) cuyas conclusiones quedan recogidas en la tesis de Salmerón (2004), sostiene que los cuentos constituyen un elemento imprescindible para el desarrollo óptimo de los jóvenes, ya que los problemas que aparecen y las resoluciones de los mismos, se convierten en ejemplos a la hora de enfrentarse a los problemas propios de la vida real, manteniendo así la visión de Bettelheim. Por otra parte, autores como Bruner (1999) o McEwan y Egan (1998) nos dicen que gracias a la narrativa, somos capaces de organizar y dar a conocer tanto nuestros hábitos como el de los otros, ya que en los cuentos se van a presentar unas acciones, sucesos o problemas que han de solucionarse, temores, sueños, habilidades sociales e incluso emociones, que siempre pertenecen a un sujeto concreto o al contexto en que se enmarca la narración. Siguiendo esta misma línea, se establecerían dos de las finalidades que tienen los cuentos (Quintana, 2005):

- Proyectar en la lectura la propia vida, ansias, miedos o incluso los propios ideales, y encontrando en las lecturas experiencias ajenas con las que se puedan identificar y les sirvan de recomendación y consejo personal.
- Crecer descubriendo nuevos mundos y nuevos conocimientos que ayuden a los sujetos a comprender su propia cultura y el mundo.

De este modo, nos encontramos ante un medio con posibilidades infinitas para la educación si son bien trabajados, debiendo distinguir entre educar “con”, “en” y “ante”

los cuentos. Educar “con” los cuentos sería utilizarlos como instrumento didáctico o como lección, pudiendo también usarlos como parte de un proceso creativo en el que los alumnos escriban sus propios relatos. En cuanto a educar “en” los cuentos, sería enseñar a los educandos a realizar lecturas más críticas de sus contenidos, de manera que sepan detectar los mensajes y enseñanzas trasladadas a nivel educativo, cultural, económico, social o ideológico. Por último, educar “ante” los cuentos conllevaría una capacidad selectiva a la hora de elegir los cuentos que lean.

Todas estas posibilidades nos llevan a pensar que los relatos pueden ser un instrumento pedagógico provechoso para trabajar de manera preventiva el tema de la muerte y ayudarnos en la realización de un proceso de duelo normalizado (Selfa, Fraga y Berengué, 2015). Con ellos otorgamos a los educandos escenarios imaginarios que difícilmente podrían concebir por sí mismos, sirviéndoles para transformar los contenidos de su propio inconsciente sobre el tema de la muerte (Gillig, 1997). Gracias a los mismos podemos acceder a la representación de la realidad de este fenómeno ofrecido y compartido por una sociedad determinada en función de su contexto sociocultural. Colomo y Oña (2014) sostienen que

Mediante estos contenidos podemos colaborar en que los educandos se adapten a la realidad, aprendiendo a superar los temores, limitaciones que tengan y a crecer interiormente para potenciar su desarrollo como seres humanos completos que son conscientes de su finitud. (p. 111)

Hay que tener en cuenta que los actos educativos que desarrollaremos deberán estar alejados de visiones autoritarias, coercitivas o impuestas, centrándose estos en los sentimientos ante un hecho ineludible que tendremos que afrontar, tarde o temprano, por nuestra condición de seres vivos. Los relatos deben servirnos para reflexionar sobre la experiencia vivida, permitiéndonos reconstruir nuestro mundo interno positivamente y aumentar nuestra confianza personal a través de la identificación con los protagonistas de las historias.

2. Propuestas Didácticas para el Tratamiento de la Muerte y el Duelo a través de los Cuentos

Nuestra propuesta didáctica consistirá en abordar el tema de la muerte, desde el contexto educativo, como forma de preparar a los educandos ante posibles situaciones de duelo y/o la superación positiva de estas cuando se produzcan, utilizando los cuentos como herramienta pedagógica. Pensamos que dichos relatos pueden ser un instrumento educativo positivo puesto que el aula, como defiende Colomo (2015), es el lugar ideal de ensayo para la vida, siendo la muerte un tema ineludible de la misma. Pueden usarse en diferentes momentos y desde diferentes enfoques, ya sea trabajándolos en un taller, un seminario, etc., convirtiéndose así en un complemento didáctico para los profesionales de la educación.

Se trataría, por tanto, de una formación preventiva con respecto a todo el grupo/clase. Dichas actividades estarán dirigidas a alumnos a partir de los niveles de secundaria y bachillerato por las características del tema. También incluiremos esta propuesta para la formación de los futuros docentes (a nivel universitario) por la importancia de prepararlos en este ámbito de cara a poder afrontarlo con recursos y preparación en el contexto escolar.

Las temáticas de los cuentos con los que trabajaremos el fenómeno del duelo estarán centradas en los siguientes hechos cotidianos expuestos por Herrán y Cortina (2006):

- La mortalidad de todo ser humano.
- La omnipresencia de la muerte.
- La presencia de aquellos que murieron.

La muestra de cuentos que utilizaremos estará compuesta por una selección centrada en dichas temáticas. Para su elección realizamos una revisión bibliográfica en la que buscamos relatos cuyo contenido ilustrara esta realidad. Incluimos la creación propia de un texto para uno de los temas debido a que la búsqueda no había satisfecho nuestras expectativas. La elección de los cuentos y el material de reflexión creado para trabajarlos se validó mediante el criterio de juicios de expertos por parte de un grupo de profesores pertenecientes a las Universidades de Sevilla y Málaga (miembros de los departamentos de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de ambas universidades). Los criterios establecidos fueron la concordancia del relato con la temática y la adecuación pedagógica del material didáctico para los educandos de los distintos niveles contemplados.

Con los cuentos plantearemos pequeñas historias ficticias en las que se darán situaciones posibles en torno al fenómeno de la muerte. Así, los educandos podrán analizar los pros y los contras de los comportamientos y respuestas que los personajes de las fábulas dan ante los sucesos acaecidos. De esta manera, situamos a nuestros discentes ante situaciones que les hagan replantearse sus actitudes y conocimientos acerca del duelo. La idea es que complementen lo que ya conocen con la nueva información y aprendizajes que desarrollen, preparándolos así ante posibles escenarios en sus vidas donde se haga presente la muerte, a la par que le dotemos de herramientas para poder afrontar situaciones de duelo.

Para lograr éstos propósitos trabajaremos utilizando una metodología colaborativa. Las historias serán narradas para todo el grupo/clase, de manera que hagamos partícipe de esta realidad a todos nuestros alumnos. Selfa, Fraga y Berengué (2015) sostienen que leer y dialogar acerca de lo leído en textos literarios es un poderoso método para hacer frente a acontecimientos significativos, como ocurre con nuestra temática de estudio. De este modo, al narrar los cuentos de cada una de las temáticas que abordaremos, se realiza una reflexión individual de la historia planteada para realizar posteriormente una puesta en común de las distintas visiones y aprendizajes obtenidos, con su correspondiente discusión. El motivo de utilizar esta metodología es que, como señala Carretero (1993), “el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, como son las discusiones de grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema” (p. 26). Con la discusión pretendemos que el educando comprenda el significado y la situación narrada, obteniendo un aprendizaje válido para su vida en el que no ha imitado explícitamente un comportamiento, ni se ha dejado guiar, ni lo ha hecho porque lo refuercen, sino que ha aprendido por un proceso de construcción mental fundamentado en la lógica y el pensamiento (Colomo, 2014).

En toda esta labor es muy relevante el papel que desarrollemos como docentes. Se trata de que los profesionales de la educación acompañemos a los alumnos en estos difíciles momentos, actuando de manera que les ofrezcamos nuestra experiencia y formación para

compartir dicha situación trágica. Además de esta propuesta de prevención, en los casos en que se produzca un caso de duelo debemos realizar una serie de actuaciones (Herrán y Cortina, 2009) que permitan:

- Abrir canales para la expresión posible del niño, respetando cualquier tipo de manifestación (incluida la no expresión) que pueda tener lugar.
- Ofrecer la contención y el apoyo necesario permitiendo que haga su propio recorrido aunque no responda a ningún esquema preestablecido ni a nuestras expectativas. Echeburúa y Herrán (2007) sostienen que cada persona precisa de un tiempo y una forma concreta de sobrellevar su duelo que no es necesariamente intercambiable con la de otras personas.
- Mantenerse disponible y permitir que se apoye en nosotros en cualquier momento, para que reemprenda la escalada. Nuestra oferta de ayuda no debe limitarse solo al principio sino que debería mantenerse en el tiempo, ya que cada persona tiene ‘un tiempo’ para la elaboración del duelo y para ‘enterarse’ de lo que sucede
- Seguir desde atrás, es decir, ‘quitarnos de en medio’ para que sean sus necesidades las que se atiendan en primer término y no las nuestras, favoreciendo su autonomía.

A continuación presentamos la propuesta didáctica, desarrollada con 88 alumnos matriculados en el Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la asignatura «Educación emocional y habilidades sociales», en la Universidad Internacional de Valencia (VIU) durante el curso 2014/2015. El fin es contribuir a la comprensión y aprendizaje entorno al fenómeno del duelo utilizando los cuentos dentro del área educativa de la Pedagogía de la Muerte. Partiendo de esta realidad, la labor del educador se basará en profundizar sobre las temáticas escogidas durante tres sesiones de seminario (una por cada cuento a trabajar).

2.1. Cuento I: sobre la mortalidad de todo ser humano

Este relato se ha creado para profundizar en la temática de la mortalidad de todo ser humano. Hemos escogido el miedo a morir como núcleo sobre el cuál construir la historia. El motivo es que pese al deseo del hombre de poder escapar de su fúnebre destino, la muerte es una realidad personal e intransferible que cada uno debe pagar con su propia vida. La etapa de referencia será a partir de Educación Secundaria en adelante a la hora de trabajarlo a nivel escolar. Entre los objetivos que persigue este relato se encuentran: aceptar nuestra condición mortal como seres vivos; prepararnos psicológica, emocional, social y culturalmente para un final irremediable; y comprender las pérdidas y el duelo como parte inherente de nuestra condición humana.

«Hace mucho tiempo, en un lugar lejano, vivió un rey al que la muerte fue a visitar. Con hábito oscuro y guadaña en ristre, el segador de almas vino a llevarse la del monarca. Pero su majestad, por miedo a vagar por siempre en la eterna noche oscura, ofreció un trato al ángel exterminador.

– Cada vez que mi hora se acerque, uno de mis súbditos entregará su vida como pago compensatorio por la mía.

La muerte accedió, dejando en su conciencia y sus manos esta decisión. Ese mismo día, el rey reunió a todos sus súbditos y les prometió que aquellos que dieran su

vida por él, como signo de amor a su soberano, serían recompensados en la otra vida con el paraíso. Por la contra, aquellos que no accediesen voluntariamente a este propósito, serían ejecutados por deslealtad y castigados al fuego perpetuo. De esta manera, la muerte no tardó en empezar a llevarse, uno por uno, a todos los súbditos del reino. Pasaron varios años de aquella primera visita que la muerte realizó al rey, hasta que un día esta volvió a presentarse en la sala del trono.

– ¡Qué haces aquí! -exclamó sorprendido el monarca- Teníamos un trato. Mis súbditos están muriendo por mí.

– Así ha sido. –afirmó la muerte– Nuestro pacto se ha cumplido desde entonces hasta esta misma mañana. Tu oferta te ha permitido vivir hasta que el último de los hombres de tu reino ha cruzado a la otra orilla.

– ¿Nadie queda? –temeroso, se atrevió a preguntar– ¿No hay restos de mi reino?

– Tu pueblo se ha extinguido –respondió con un hilo de voz.– No queda nadie. Negarte a tu último viaje ha supuesto el final de tu reino. Prolongar tu inevitable destino ha terminado con la vida de todos.

– Creí que otros podrían ocupar mi lugar, creía que podría esquivar tu venida –dijo el rey entre sollozos.

– La muerte es el final de todo ser vivo, sin nada que pueda evitarlo y sin poder ser sustituido por nadie –le señaló con la guadaña y sentenció.– Es un pago que cada uno debe hacer con su propia vida.

El rey bajo la cabeza y dejó escapar lágrimas por todos aquellos que había condenado a un fin prematuro por no aceptar su condición mortal. Fue necesario que toda una nación se destruyera por el egoísmo y el miedo de un hombre. El horizonte se cubría de tinieblas y la muerte, cual amiga, acariciaba los cabellos del monarca con sus manos muertas »

Ernesto Colomo Magaña, “El pago a la muerte”.
Relato propio para su uso didáctico en esta obra.

Para el relato “El pago a la muerte”, se ha creado un material didáctico centrado en preguntas de reflexión sobre el texto y los temas que se derivan del mismo, para responder individualmente en primer lugar, y luego hacer una puesta en común de las mismas con todo el grupo/clase bajo la dirección, moderación y supervisión del docente. El fin es compartir la información para enriquecer las perspectivas y puntos de vista de los compañeros. El material constaría de las siguientes preguntas:

- ¿Es justa la elección del monarca? ¿Qué harías tú en su lugar y por qué? ¿Qué valor tiene nuestra vida respecto a la de los demás?
- Cuando el rey se da cuenta de qué por su egoísmo todo su pueblo ha fallecido, llora su decisión. En ese instante es consciente de que esas personas no volverán. ¿Qué importancia tiene para nosotros reconocer la realidad del fallecimiento de algún ser cercano?
- ¿Crees que las personas somos conscientes de nuestra condición mortal o pensamos en la muerte cómo algo que solo afecta a los demás?
- ¿Piensas que el hombre sabe de la continua presencia de la muerte? ¿Cómo crees que afecta esta realidad en su desarrollo psicológico, emocional, social y cultural?
- ¿Cómo influye saberse mortal uno mismo ante las pérdidas de nuestros seres queridos?

- ¿Tener presente la muerte como algo real y aceptarlo puede resultar positivo a la hora de afrontar la pérdida de seres cercanos a nosotros? ¿Por qué?
- ¿Qué ocurriría si los seres humanos no murieran?

2.2. Cuento II: sobre la omnipresencia de la muerte

El relato de Jean Cocteau ilustra la temática de la omnipresencia de la muerte. Es una realidad que nos acecha allá dónde nos encontremos y de la cual no podemos huir. Como seres vivos estamos expuestos cada momento a perder la vida con independencia de la situación, contexto o lugar donde estemos. Desde la pedagogía, debemos favorecer la comprensión de que el fenómeno de la muerte es una realidad que nos acecha y de la cual no podemos huir. Solo al ser conscientes de su continua presencia podremos aceptarla como algo natural y aprovechar más cada momento de nuestra vida. Entre los objetivos que persigue este relato se encuentran: comprender la omnipresencia de la muerte como algo natural; favorecer el aprovechamiento del momento presente como realidad patente.

«Un joven jardinero persa dice a su príncipe:

– ¡Sálvame! Encontré a la Muerte esta mañana. Me hizo un gesto de amenaza. Esta noche, por milagro, quisiera estar en Ispahan.

El bondadoso príncipe le presta sus caballos. Por la tarde, el príncipe encuentra a la Muerte y le pregunta:

– Esta mañana ¿por qué hiciste a nuestro jardinero un gesto de amenaza?

– No fue un gesto de amenaza -le responde- sino un gesto de sorpresa. Pues lo veía lejos de Ispahan esta mañana y debo tomarlo esta noche en Ispahan »

Jean Cocteau, “El gesto de la muerte”

Para el relato “El gesto de la muerte”, siguiendo la metodología ya usada en el cuento anterior, se han realizado una serie de preguntas de reflexión para responder personalmente y luego compartir las opiniones y reflexiones con el resto de compañeros. Entre las cuestiones tenemos las siguientes:

- ¿Qué opinas de la actitud del jardinero? ¿Cómo actuarías en su situación?
- ¿Piensas que se puede esquivar/huir de la muerte?
- ¿Saber que cada momento es el último nos puede llevar a aprovechar más la vida o lo contrario? ¿Por qué?
- ¿Piensas que es la muerte la que hace la vida más intensa, más real y que te hace crear/construir cosas?
- Son varios los autores (Colomo y Oña, 2014; Gaona, 2012; Savater, 1997) que sostienen la idea de que hay que vivir como si fueras a morir. ¿Qué cambios realizarías en tu vida si adoptarás estas premisas?

2.3. Cuento III: sobre la presencia de aquellos que murieron

En la mágica obra de Antoine de Saint-Exupéry, el principito trata de preparar a su amigo para el momento de su partida. Intenta que el aviador pueda reubicar sus emociones y aceptar su marcha, con el fin de lograr una adaptación a la realidad sin el fallecido. De este modo, la presencia del principito permanece viva a través del recuerdo y la contemplación de las estrellas. Entre los objetivos que persigue este relato se

encuentran: utilizar los recuerdos como nexos de unión con los que perecieron; reubicar emocionalmente a las personas que murieron; adaptarse a una nueva realidad sin el fallecido.

«Cuando mires el cielo, por la noche, como yo habitaré en una de ellas, como yo reiré en una de ellas, será para ti como si todas las estrellas rieran. ¡Tendrás estrellas que saben reír! Y cuando te hayas consolado (uno siempre se consuela) estarás contento de haberme conocido. Siempre serás mi amigo. Tendrás ganas de reír conmigo. Y a veces abrirás tu ventana, así... por gusto. Y tus amigos se asombrarán al verte reír mirando al cielo. Entonces les dirás: "Sí, las estrellas siempre me hacen reír", y te creerán loco [...]

Solo hubo un relámpago amarillo cerca de su tobillo. Quedó inmóvil un instante. No gritó. Cayó suavemente, como cae un árbol. En la arena, ni siquiera hizo ruido [...]

Aquí fue donde el principito apareció en la Tierra, y después desapareció. Si llegan a pasar por allí, les ruego: no se apresuren; esperen un momento, exactamente debajo de la estrella. Si entonces un niño se les acerca, si ríe, si tiene cabellos de oro, si no responde cuando se le pregunta, adivinarán quién es. ¡Entonces sean amables! No me dejen tan triste. Escribanme enseguida, díganme que el principito ha vuelto...»

Antoine de Saint-Exupéry, "El principito".

Para el fragmento de la obra "El principito", hemos planteado unas cuestiones de reflexión sobre el texto para trabajarlos primero a nivel individual y después realizar una puesta en común de las distintas interpretaciones y aprendizajes obtenidos bajo la dirección del profesor. Entre las preguntas planteadas estarían:

- ¿Qué te parece la visión de las estrellas cómo forma de recordar al principito tras su marcha?
- ¿Crees que a través de fijar esos recuerdos podemos afrontar mejor la pérdida?
- ¿Qué situaciones o cosas te recuerdan a los que partieron de esta vida?
- ¿Cómo reaccionas ante dichos estímulos?
- ¿Son los recuerdos un mecanismo positivo para reubicar emocionalmente al fallecido y adaptarnos a un medio en el que ya no está?
- ¿Cómo te gustaría mantener latente la presencia de aquellos que murieron?

3. Conclusión

Tras la realización de las sesiones de seminario con los alumnos que participaron en las mismas, destacamos el acuerdo común que se alcanzó sobre la importancia de una "formación específica" en el ámbito de conocimiento de la pedagogía de la muerte. El debate refrendó la falta de conocimiento y herramientas por parte de los docentes para actuar ante un tema tan relevante a nivel educativo, ya que la muerte forma parte de la vida y es una realidad que no puede quedar al margen del contexto pedagógico. Los participantes reconocían que a nivel formativo, no se puede educar en aquellos contenidos que no se dominan. Como docentes, tenemos la obligación de subsanar y cubrir las lagunas formativas respecto a la temática del duelo, tanto a nivel teórico (necesidad de conocer las principales consignas y factores a aplicar), como práctico

(diseño y puesta en marcha de recursos y actividades para trabajar estos casos con diferentes propuestas y metodologías). Pensamos que las Ciencias de la Educación pueden aportar sus conocimientos, instrumentos y posibilidades al tema del duelo con el propósito de ayudar y enseñar a los educandos que la vida es una realidad finita. De esta manera, no solo les ayudamos a aprender el arte de vivir (Esteve, 2010) sino que también los preparamos para esa despedida de la vida, para el arte de morir (Colomo y Oña, 2014).

Partiendo de esta idea, hemos trabajado sobre esta realidad con el deseo de que los educandos pudiesen replantearse sus actitudes y conocimientos acerca del fenómeno de la muerte y las situaciones de duelo. Los alumnos interiorizaron una serie de consignas y factores a considerar para trabajar las pérdidas tanto de manera preventiva como cuando esta se produzca en sus aulas. El fin era aportar material y recursos que sirvan para lograr la comprensión de dichas circunstancias como hechos ineludibles que forman parte de nuestra vida. Un propósito que hemos tratado de alcanzar mediante el uso didáctico de los cuentos, ya que como elemento cultural, trasladan la visión que sobre la muerte existe en nuestra sociedad de manera implícita; y además, nos la comunica en forma de mensajes cargados de emociones. Entre los resultados, destaca la buena aceptación de este recurso educativo y las posibilidades del mismo para trabajar en el control y gestión emocional ante las situaciones de duelo aprendiendo de manera preventiva mediante los ejemplos de los protagonistas, siguiendo la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982).

Las visiones trasladadas en los relatos van a influir en las personas que las reciban, por lo que pensamos que esta propuesta es viable y ha de ser tenida en cuenta por los beneficios que puede reportar. Son auténticos vehículos educativos que llegan a influir en las formas de pensar, sentir y actuar de la sociedad, favoreciendo la creación de situaciones de aprendizaje y la comprensión sobre nuestra finitud como seres vivos a partir del debate y la reflexión, aspecto que conseguimos con la realización de las preguntas que conformaron el material didáctico. Por tanto, pueden convertirse en una herramienta con un potencial muy elevado debido a las múltiples ventajas y posibilidades que ofrece. Los cuentos pueden dar lugar a debates y puesta en común de lo aprendido entre los participantes de la actividad, lo que enriquecería su conocimiento sobre esta situación y nos daría recursos y herramientas para poder afrontar una situación inevitable que todos viviremos algún día. Los relatos nos sirven como material didáctico auxiliar o complementario para trabajar en el aula; como un medio de análisis crítico, reflexión y debate sobre la realidad de nuestra condición mortal; y como un elemento potenciador de la creatividad y de la expresión de la propia visión del ser humano sobre la muerte.

El fin es ayudar a los educandos a reconocer la finitud del ser humano debido a los beneficios que esta acción puede reportar para la superación positiva de futuras situaciones de duelo, por lo que consideramos que los resultados han sido positivos y satisfactorios. La aceptación de la muerte que proponemos desde nuestra perspectiva pedagógica suele provocar una transformación en nuestra escala de valores y personalidad (Atwater, 1988), volviéndonos personas más interesadas en las cuestiones no materiales y/o espirituales, así como reforzando las relaciones personales y nuestra entrega a los demás. La muerte nos sirve como medio para reflexionar y dar una mayor importancia a la vida y a lo que hacemos en ella (Colomo y Domínguez, 2015). El doctor Gaona (2012) afirma que “hay un mayor aprecio de las cosas pequeñas y de la vida en

general que se torna preciosa, viven el momento con mayor intensidad, disfrutan más, es decir, trascienden sus egos y crecen espiritualmente” (p. 96).

Krishnamurti (1995) sostiene que “vivir cada día muriendo es estar en verdadero contacto con la vida” (p. 15), haciéndose preciso entender que es la existencia de la muerte, lo que da mayor valor a la vida y a los actos que hagamos durante la misma. “Porque todos nosotros, tarde o temprano, vamos a morir y solo quien acepta eso está preparado para la vida” (Coelho, 2006, p. 164). Lo verdaderamente importante y que debemos trasladar a nuestros educandos no es la incertidumbre de si hay vida después de la muerte; lo fundamental es valorar si hay vida antes de la muerte, si cada ser humano ha vivido más intensamente, de forma más real y buscando la plenitud y felicidad durante sus días.

Referencias

- Arnaiz, V. (2003). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 37-38.
- Atwater, P.M.H. (1988). *Coming back to life: The after-effects of the near-death experience*. Nueva York: Dodd-Mead.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Benítez, J.J. (2014). *Estoy bien*. Barcelona: Planeta.
- Bettelheim, B. (1997). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Cashdan, S. (2000). *La bruja debe morir. De qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños*. Madrid: Debate.
- Cocteau, J. (2008). El gesto de la muerte. En J.L. Borges (Coord.), *Antología de la literatura fantástica* (pp. 77-89). Barcelona: Edhasa.
- Coelho, P. (2006). *Como el río que fluye*. Barcelona: Planeta.
- Colomo, E. (2014). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011)*. Tesis Doctoral. Málaga: Spicum.
- Colomo, E. (2015). Diversidad cultural y educación. *Learning & Pedagogics*, 1, 12-19.
- Colomo, E. y De Oña, J.M. (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121.
- Colomo, E. y Domínguez, R. (2015). Definiendo identidades: el “canciograma” como herramienta metodológica de autoconocimiento. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 131-146.
- Cortina, M. (2003). Educar teniendo en cuenta la muerte. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 52-58.
- Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma: el tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. y Herrán, A. (2007). ¿Cuándo el duelo es patológico y cómo hay que tratarlo? *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(147), 31-50.

- Echeburúa, E., Corral, P. y Amor, P.J. (2001). Estrategias de afrontamiento ante los sentimientos de culpa. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27, 905-929.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Gaona, J.M. (2012). ¿Son las experiencias cercanas a la muerte (ECM) la base empírica que demuestra la existencia del alma? *Journal of Transpersonal Research*, 4(2), 72-108.
- Gillig, J.M. (1997). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Gómez Sancho, M. (2007). *La pérdida de un ser querido: el duelo y el luto*. Madrid: Aron.
- González, I. y Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 124-149.
- Grof, S. (2006). *El viaje definitivo*. Madrid: Liebre de marzo.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitat.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Educación y Futuro*, 17, 131-148.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516.
- Jiménez, R. (Dir.) (2001). *Cuéntame: el cuento y la narración en educación infantil y primaria*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Krishnamurti, J. (1995). *El libro de la vida*. Madrid: Edaf.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mèlich, J.C. (2003). Por una pedagogía de la finitud. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 39-40.
- Oviedo, S.J., Parra, F.M. y Marquina, M. (2009). La muerte y el duelo. *Enfermería Global: Revista Cuatrimestral de Enfermería*, 15, 11-19.
- Pacheco, G. (2003). Perspectiva antropológica y psicosocial de la muerte y el duelo. *Cultura de los Cuidados*, 14, 27-43.
- Padovani, A. (1999). *Contar cuentos: desde la práctica hacia la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Poch, C. (2000). *De la vida y la muerte: reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret.
- Poch, C. (2009). ¿Por qué es necesaria una pedagogía de la muerte? *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 52-53.
- Posada, R.S. (2005). *El manejo del duelo. Una propuesta para un nuevo proceso*. Bogotá: Norma.
- Quintana, J. (2005). *La animación lectora en el aula*. Madrid: CCS.
- Rodríguez, P. y Gorryola, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 86-96.
- Saint-Exupéry, A. (2003). *El principito*. Barcelona: Salamandra.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Sampedro, J.L. (2015). *La vida perenne*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.

Selfa, M., Fraga, F.J. y Berengué, I. (2015). Leer sobre la muerte en la biblioteca de aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 83-95.

Suárez, V. (2011). Ciencia y religión: visiones y manejo emocional de la muerte y el duelo. *Revista de Humanidades*, 18, 49-64. doi: 10.5944/rdh.18.2011.12879

Thomas, L.V. (1991). *La muerte: una lectura cultural*. Barcelona: Paidós.

Worden, W. (1997). *El tratamiento del duelo asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.

Efectos Contextuales, Socioeconómicos y Culturales, sobre los Resultados de México en Lectura en PISA 2009

Contextual, Socioeconomic and Cultural Impacts on the Outcomes of Mexico in Reading in PISA 2009

Eduardo Hernández Padilla *
Aldo Bazán Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

La prueba PISA es una evaluación internacional sobre las competencias de lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años de edad. En el presente estudio se analizan los efectos que las variables individuales y contextuales tienen en la escala global de lectura y en sus tres dominios durante la aplicación de 2009, en 32 estados de la república mexicana. Mediante el análisis jerárquico multinivel puede apreciarse que las variables contextuales escolares tienen mayor impacto que algunos factores individuales. Estos hallazgos resaltan la importancia que tiene la composición socioeconómica y cultural perteneciente al contexto escolar sobre el desarrollo de las competencias para las sociedades del conocimiento, concretamente la competencia lectora. En contraste, se puede apreciar que los efectos individuales de la mencionada composición son significativamente menores a los contextuales, lo que podría significar la implementación de políticas educativas y sociales, donde se puedan establecer contextos enriquecedores que favorezcan a los alumnos con problemas de aprendizaje en los alumnos de 15 años.

Descriptores: Competencia lectora, Factor socioeconómico y cultural, Modelo jerárquico lineal, PISA.

The Programme for International Student Assessment (PISA) is an international assessment of reading literacy, mathematics and science for students 15 years of age. The purpose of this study is to investigate the differences of the effects of socio-economic and cultural status on reading literacy in the global scale and on its three domains during 2009 in 32 states of Mexico. Using hierarchical linear modeling it can be appreciated that the contextual variables have an influence equal to or greater than some individual characteristics. The results highlight the importance of socioeconomic and cultural composition of the school on the development of skills for the knowledge society. In contrast, the individual effects of socioeconomic and cultural composition are significantly lower than contextual, which could mean the implementation of educational and social policies, where they can establish enriching environments that support students with learning disabilities in the students 15 years.

Keywords: Reading literacy, Socio-economic and cultural factor, Hierarchical linear modeling, PISA.

Agradecimiento al Proyecto PROMEP/103.5/13/6626 por el financiamiento otorgado para la realización de este artículo.

*Contacto: eduhpad@gmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/

Recibido: 15 de abril 2015
1ª Evaluación: 1 de junio 2015
2ª Evaluación: 10 de septiembre 2015
Aceptado: 30 de octubre 2015

1. Revisión de la Literatura

La prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) es una evaluación internacional de habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años de edad en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias; dicha evaluación tiene como objetivo medir hasta qué punto tales alumnos adquirieron conocimientos y habilidades esenciales para la participación efectiva en las sociedades del conocimiento (Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD, 2010a). La competencia lectora fue el área de énfasis en las evaluaciones del 2000 y 2009. México ha participado en las mencionadas aplicaciones así como en 2003 y 2012 donde el área principal fue matemáticas, y en 2006 y 2015 que fue ciencias.

Al igual que en 2000, en PISA 2009 se evaluaron tres aspectos de la competencia lectora: recuperación de la información, interpretación de textos, así como reflexión y evaluación de los mismos. Los resultados de estos tres aspectos fueron combinados en un solo estimado de la competencia lectora global por cada alumno. El análisis de los efectos que tienen diferentes factores, tanto en el puntaje global como en las diferentes subescalas, es el objeto de estudio del presente trabajo.

En acuerdo con tal objetivo, la OECD (2010a) afirma que la educación se encuentra asociada en muchos aspectos a experiencias enriquecedoras en la vida, y particularmente la competencia lectora es uno de los predictores más confiables del bienestar socioeconómico, incluso más que los años de estudio de los padres.

La competencia lectora está conformada por múltiples habilidades cognitivas (la decodificación, el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras y las características textuales y lingüísticas, además del conocimiento del mundo), así como algunas de tipo metacognoscitivo (como el uso de estrategias apropiadas al leer los textos). De acuerdo con PISA en 2009, "la competencia lectora (es) la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad" (Díaz y Flores, 2010, p. 40).

La escala completa de lectura se conformó de tres componentes: Acceder y Recuperar, Integrar e Interpretar y Reflexionar y Evaluar. El dominio Acceder y recuperar se refiere al ingreso al texto en donde se encuentra la información y su correspondiente obtención; por su parte, Integrar e interpretar (lo que se lee) refiere a comprender las relaciones internas del texto y darles sentido. Finalmente, el dominio Reflexionar y evaluar es entendido como tomar el texto a modo de base y relacionarlo con la experiencia propia para emitir un juicio.

Los resultados en lectura a nivel nacional de México en la prueba PISA entre 2000 y 2009 muestran que hay una disminución de cuatro puntos porcentuales de los estudiantes de 15 años que obtuvieron una calificación en los niveles bajos de la prueba (por debajo del nivel dos, de un rango de 407.7 puntos y por debajo de éstos). La subescala de Reflexionar y Evaluar muestra un incremento marginal de un punto porcentual en los niveles bajos, en tanto que en Integrar e Interpretar, así como en Acceder y Recuperar hay un descenso del número de estudiantes que están en dichos niveles bajos. En particular, en esta última subescala, Acceder y Recuperar, sobresalen

los resultados debido a que hay una disminución de un 14% de alumnos con un nivel insatisfactorio, mientras que hay un incremento de 7% en los niveles 3 y 4 y mayores (véase la figura 6.6 de Díaz y Flores, 2010, para los datos completos).

La mejora en los puntajes de la prueba PISA coincide con la puesta en marcha del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) por la Secretaría de Educación Pública en el año 2002, así como la Reforma en Educación Secundaria en el 2006. Dicho programa tiene entre sus objetivos la movilización social en favor de la cultura escrita en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad, en donde una línea estratégica ha sido el fortalecimiento de los acervos bibliográficos de las escuelas así como la capacitación de los diversos actores en el escenario escolar. Sin embargo, la información sobre el aprovechamiento escolar muestra que, pese a los avances logrados en los años recientes, los niveles de logro alcanzados en la educación básica se encuentran por debajo de lo esperado, por lo que es necesario reconocer la adquisición insuficiente de competencias básicas, la lectura entre ellas (Cámara de Diputados, 2013).

De igual manera, pese a los esfuerzos realizados por los gobiernos federal y estatales, diversos estudios sobre el aprendizaje de alumnos en áreas afines a la lectura, como es el español, demuestran amplias brechas educativas entre la población que recibe educación básica; estas brechas son atribuibles principalmente al ambiente socioeconómico y cultural de la familia del estudiante (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peon y Bouzas, 2006; Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García, 2007; Backhoff, Bouzas, Hernández y García, 2007). Los resultados de logro educativo evidencian bajos indicadores de calidad, pese a la constante mejora de planes y programas de estudio, y a las diversas reformas a la educación básica en México (Bazán, Barrera y Vega, 2013; Vázquez, 2005). A continuación se revisan algunos de los factores influyentes en el logro educativo.

Influencia de factores individuales y contextuales en el desempeño académico

El desempeño o aprendizaje escolar están sujetos a la influencia de diversas variables que inciden positiva o negativamente sobre aquél; dichas variables pueden ser relativas al individuo, como las provenientes del contexto familiar, o bien escolares, como el ambiente escolar o la suma de las aportaciones del nivel socioeconómico de cada uno de los alumnos al de la escuela. Dentro de este ámbito de factores influyentes, el informe de Coleman y colegas (1966) fue trascendental debido a que concluía que ni la escuela o sus recursos, así como ni el currículo, tienen una influencia significativa sobre el desempeño académico de los alumnos, por el contrario, el nivel social, económico y cultural de las familias y del contexto son las fuentes de desigualdades en el rendimiento (Lizasoain, Jorasti, Lukas y Santiago, 2007). Como consecuencia directa de esta aseveración la escuela pasó a ser vista como una reproducción del sistema de privilegios sociales.

Por su parte, diversos estudios han evidenciado que las variables individuales influyen de manera significativa en el desempeño de las diferentes competencias que evalúa la prueba PISA. Los efectos que tienen el entorno socioeconómico del alumno muestran que hay efectos diferenciales sobre su desempeño educativo. En el caso de lectura, el nivel educativo de los padres (pero no el de la madre), el estatus ocupacional de los padres y la disponibilidad de recursos educativos en el lugar (diccionario, texto de estudio, etc.) tienen un efecto favorable en el rendimiento escolar; en tanto que en el caso de matemáticas y ciencias, los factores que influyen decisivamente en el desempeño es el estatus ocupacional de los padres (ambos); la riqueza familiar, bienes y servicios; y el

nivel educativo de los padres (Carrasco, 2008). Sin embargo, es de señalar que la relación entre nivel socioeconómico y el desempeño académico depende de la definición del primero (Sirin, 2005).

A este último respecto, el nivel socioeconómico ha sido expresado como el capital que posee una familia, el cual influye indirectamente en el rendimiento escolar de los estudiantes. De hecho, el término denomina las ventajas culturales y sociales que los individuos o las familias poseen y por consiguiente los conducen a un nivel socioeconómico más elevado, aunque las limitaciones en el concepto de capital económico para explicar la relación entre éste y el desempeño escolar, es lo que lleva a considerar otras formas de capital como el social y el cultural que interactúan con el capital económico, y que influyen en el rendimiento (Backhoff et al., 2007; Bonamino y Creso, 2004). Backhoff y colaboradores (2007) señalan que sólo a través de un buen capital económico es posible acceder a un capital cultural objetivado, el cual existe en la forma de bienes culturales, acceso a servicios específicos.

Es plausible esperar que familias que tienen un capital económico elevado proporcionen a sus hijos acceso a excelentes instituciones educativas, a viajes de estudio, la garantía de un lugar apropiado para estudiar entre otras cosas (Coleman et al., 1966); en tanto que para el capital social los elementos que los constituyen son las redes de relaciones sociales (las cuales permiten a un individuo tener acceso a los recursos del grupo social), y la cantidad y la calidad de recursos del grupo (social) (OECD, 2010b). Por su parte, otros autores indican que tanto el capital cultural como el nivel socioeconómico y educativo de los padres no propician un mejor aprovechamiento educativo de lo que lo hacen variables de tipo actitudinal y de competencia como el interés de los padres por la educación de sus hijos y las expectativas que se generan sobre esta última (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Cervini, 2002).

La visión de la escuela como un sistema de producción compuesto por cuatro elementos correlacionados entre sí (el contexto, las entradas, el proceso educativo y los resultados) (López, Navarro, Ordóñez y Romero, 2009), ubica a la escuela como unidad productora de resultados educativos requiere de una serie de recursos escolares necesarios para su consecución, como son las instalaciones, el equipamiento, el personal, etc., que deben ser eficientemente empleados para alcanzar esos logros educativos que se verán reflejados, entre otras cosas, en las competencias necesarias para la vida (López et al., 2009). De esto puede deducirse que el contexto es uno de los factores que ejercen una gran influencia en el rendimiento académico, y por ello se puede considerar como un elemento clave de la calidad educativa.

Sin embargo, no todas las variables del centro escolar influyen significativamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. Hanushek (1989) analizó la relación entre los gastos básicos en educación y el rendimiento de los alumnos sin encontrar que factores como el número de alumnos por profesor, la formación del profesorado o su experiencia tengan algún efecto sobre el desempeño de los alumnos. En tanto que Backhoff y otros (2006), tampoco encontraron efectos significativos de la cobertura curricular, del clima escolar, de la infraestructura en el logro educativo de los estudiantes de tercero de secundaria.

Cabe señalar que los resultados de estos trabajos están realizados en estudios a gran escala; los análisis de trabajos que emplean muestras pequeñas y que analizan la eficacia escolar (entendida ésta como la que consigue la escuela en el desarrollo integral de todos los estudiantes independientemente de la situación socioeconómico y cultural de sus

familias), muestran un alto grado de coherencia en los factores escolares asociados al desarrollo de los estudiantes, los cuales son positivos o negativos y afectan la eficacia escolar. Estos factores generalmente no son analizados en las evaluaciones a gran escala y son: clima escolar y del aula; sentido de comunidad; liderazgo educativo; altas expectativas; calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; organización del aula; seguimiento y evaluación; desarrollo profesional de los docentes; implicación de las familias; e, instalaciones y recursos (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014).

La literatura acerca de la influencia del contexto escolar sobre el desempeño en las diferentes competencias de PISA, sin ser abundante, sí evidencia efectos significativos; tal es el caso de matemáticas en donde el contexto puede explicar hasta un dígito el porcentaje de variación entre estudiantes, y casi un 90% entre escuelas (Langer, 2007). Cabe mencionar que estos son resultados de Luxemburgo donde la elección del tipo de escuela secundaria es controlada y las variables contextuales, en consecuencia, no varían dentro de las escuelas sino entre ellas.

Por otro lado, existe investigación que apunta a que, entre todas las variables relativas a los centros escolares (tamaño de la escuela o aula, grado de autonomía de las escuelas, clima escolar, el nivel y uso de los recursos y la tecnología, entre otros), es el nivel socioeconómico promedio del centro educativo el que más influencia tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos (Carrasco, 2008).

En los estudios sobre PISA los resultados muestran que hay una relación positiva entre el gasto en instituciones educativas por estudiante y el producto doméstico bruto per cápita tanto en los niveles primario y secundario de educación; los países más pobres de la OECD tienden a gastar menos por estudiante que los más ricos. Otro de los indicadores importantes de los recursos destinados a la educación es la razón de estudiantes a personal de enseñanza, donde México tiene una de las mayores razones de los países de la OECD; en tanto que en el salario destinado a profesores con más de 15 años de experiencia, nuestro país ocupa uno de los últimos lugares, pese a que el salario y las condiciones de trabajo son importantes para atraer, desarrollar y retener maestros habilidosos y efectivos. De igual forma, la centralización de las decisiones está vinculada con los países menos exitosos, en tanto que los que obtienen mejores promedios nacionales, sus autoridades están descentralizadas (Aydin, Uysal y Sarier, 2010).

Asimismo, los resultados de PISA muestran que el nivel socioeconómico medio de una escuela tiene un efecto sobre el rendimiento del estudiante, efecto que se superpone y supera a las influencias asociadas al propio nivel socioeconómico familiar del estudiante (Lizasoain et al., 2007). La posesión de un capital cultural común en la escuela (efecto contextual) favorece el desempeño escolar en la medida que facilita el aprendizaje de los contenidos legítimos (cultos apropiados), que son llevados del hogar a la escuela por los niños, en la medida que funcionan entre el mundo familiar y la cultura escolar; todo esto conduce a que la educación escolar, de niños culturalmente favorecidos, es una continuación de la educación familiar.

En el caso de México, las pruebas estandarizadas como el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale) han mostrado reiteradamente que los alumnos que asisten a las escuelas privadas tienen un desempeño académico por encima de sus pares que acuden a instituciones públicas (Sánchez y Andrade, 2009, 2013), efectos atribuibles al

contexto escolar incluso cuando se ha controlado la influencia del estatus sociocultural de la familia (Backhoff et al., 2006, 2007).

El objetivo del análisis en el presente estudio fue relacionar el logro en la competencia lectora con un conjunto de variables que se consideran relevantes, esto con la finalidad de conocer cuáles de ellas son efectivas en ambos niveles, el del estudiante y el de la escuela, tanto en la escala global de lectura como en las tres diferentes escalas que se conforman la escala global.

El procedimiento seguido fue proponer diversos modelos jerárquicos lineales en los que se introducen diversas variables que tienen como finalidad el responder a hipótesis específicas. El modelo nulo o vacío no tiene alguna variable a nivel del estudiante o al de la escuela que predigan el desempeño en lectura, y las subescalas que conforman la escala global. El modelo sirve como referencia para conocer el impacto de las variables que son paulatinamente ingresadas en los modelos subsecuentes, los cuales responden a preguntas específicas. El modelo siguiente, incluye el índice sobre nivel socioeconómico y cultural (ESCS por sus siglas en inglés) del estudiante; este modelo responde a la interrogante sobre los diferenciales individuales atribuibles a este índice. El tercer modelo, además del índice ESCS, incluye la repetición en la educación primaria y en la secundaria, el sexo (teniendo como valor de referencia los hombres), el nivel educativo de los estudiantes (con la secundaria como valor de referencia), asimismo, incluye el tiempo y el gusto por la lectura al nivel del alumno; el modelo tiene como finalidad conocer los efectos que algunas de las variables individuales del alumno ejercen sobre el desempeño en la competencia lectora. El cuarto y último modelo, además de las variables ya enunciadas, incorpora algunas variables del nivel de escuela como son el tipo de sostenimiento, el promedio del nivel socioeconómico y cultural de la escuela (ESCS), así como su desviación estándar; estas últimas a fin de conocer cómo influyen los efectos contextuales de la escuela y su heterogeneidad impactan sobre el desempeño del estudiante en la competencia global de lectura y los diferentes dominios que la conforman.

Ninguna otra variable al nivel del alumno o de la escuela fue usada, por su parte todas las pendientes fueron modeladas de forma fija; y ningún término de interacción fue analizado. La significatividad de los coeficientes de regresión individual es empleada para decidir si la contribución de cada uno de ellos al modelo es relevante o aporta algo al mismo.

Acorde con lo expuesto anteriormente, el análisis mediante los modelos jerárquicos lineales sobre el rendimiento en la prueba de lectura se guio por las siguientes hipótesis.

- Existe una variación significativa del rendimiento promedio entre los alumnos asociada al nivel socioeconómico y cultural de la familia.
- La capacidad de explicación de las variables individuales y familiares de los individuos son mayores que al poder explicativo del factor socioeconómico y cultural, exclusivamente.
- El contexto económico, cultural y social se asocia significativamente con su rendimiento, además de que su capacidad explicativa es superior a los de la familia.

2. Método

Para la realización de esta investigación se utilizaron los datos de 38 250 alumnos mexicanos provenientes de 1 535 escuelas que participaron en la prueba de lectura de PISA en la aplicación de 2009, los cuales constituyen la muestra representativa a nivel nacional y estatal.

2.1. Variables

El cuestionario del estudio PISA además de evaluar el desempeño de los estudiantes en las prueba de lectura, matemáticas y ciencias, también recolecta información de aspectos socioeconómicos y culturales del alumno y de la familia, así como de otros factores que ayudan a explicar las diferencias en los resultados educativos.

La principal variable de interés fue el nivel socioeconómico y cultural del niño (ESCS) debido a que ésta es una variable que ha demostrado ser siempre significativa en los resultados; otras variables al nivel del alumno y de la escuela fueron después introducidas en el modelo. El índice ESCS estuvo conformado por el más alto nivel laboral de los padres, por el más alto nivel de estudio de los padres, expresado en años de escolaridad, y la escala de posesiones en el hogar. El índice tiene una media de cero para el estudiante, el cual es el promedio de los países que integran la OECD, y una desviación estándar igual a uno (OECD, 2012). En el caso de México la media del ESCS es de -1.12 y una desviación estándar de 1.2.

Se han encontrado efectos de influencia significativa de ESCS en la competencia lectora, además de la habilidad para leer textos digitales (Lee y Wu, 2012), y en el desempeño en matemáticas (Langer, 2007).

La variable sexo fue introducida en los diferentes modelos al nivel del alumno donde el valor de referencia son los hombres, esto se debe a que en diversos estudios las mujeres obtienen en promedio mejores puntajes que aquellos en la escala global de lectura y sus diferentes dominios (Díaz y Flores, 2010; OECD, 2010a), aunque la diferencia entre los países que conforman la OCDE no son consistentes ni constantes (Yip, Chiu y Ho, 2004). Asimismo, se introducen las variables de reprobación en la primaria y en la secundaria, las cuales han mostrado tener una importancia significativa en el logro educativo (Backhoff et al., 2006). También se incluyen las horas de estudio dedicadas a la lectura, y un índice de gusto por la misma.

El indicador del tipo de sostenimiento de la escuela tuvo como valor de referencia el sostenimiento público. Cabe señalar que los costos de las escuelas privadas son casi enteramente cubiertos por los padres o por donaciones; consecuentemente el ingreso a las escuelas privadas es en gran medida determinadas por la clase social; aunque en México ante la oferta insuficiente del servicio de educación media superior hay un número significativo de escuelas que imparten este nivel educativo y cuya calidad es muy variable (Robles et al., 2013).

Las variables contextuales (a nivel de la escuela) se formaron mediante el promedio de cada variable individual del alumno y la desviación estándar de la misma, esta última representa la heterogeneidad en la composición de la escuela, a saber, a mayor valor de la desviación estándar del ESCS mayor variabilidad en su conformación.

A partir del conjunto de variables citadas anteriormente se utilizan diversos modelos en los que se empleó como variable dependiente el rendimiento en lectura de los alumnos de

15 años, a través de sus cinco valores plausibles, tanto en la escala global como en sus tres subcomponentes.

2.2. Técnica de análisis

Los estudiantes dentro de las escuelas conforman una estructura jerárquica de datos, por lo que las observaciones no son independientes unas de otras, lo cual es asumido por la teoría estadística estándar. Por lo anterior los modelos clásicos de regresión producen sesgos en la estimación de las características del estudiante y de la escuela.

El modelo jerárquico lineal (Raudenbush y Bryk, 2002) ofrece a la investigación en el ámbito educativo la posibilidad de poder recoger la estructura anidada de los datos educativos en sus niveles de alumnos y de escuelas, así como poder distinguir con mayor precisión los efectos debidos a cada uno de esos niveles.

El ordenamiento secuencial del estudio responde a la técnica de análisis y a la hipótesis propuesta; se comienza del modelo nulo hasta llegar a uno más complejo, es decir, la agregación de variables se realiza de manera gradual. Se inicia con la partición de la varianza del rendimiento por niveles (primer paso), luego se continua modelando la asociación entre el rendimiento por una parte, y el índice de nivel socioeconómico y cultural (segundo paso), para dar paso a los indicadores individuales del alumno (tercer paso), más los del contexto escolar (cuarto paso).

- Primer paso: Estimación del modelo nulo. Este es el primer paso que permitió determinar la proporción de las desigualdades en el rendimiento y que se explica principalmente por factores que operan a través del agrupamiento escolar (diferencias entre escuelas) y a nivel individual (distinciones entre alumnos).
- Segundo paso: Modelo nivel socioeconómico y cultural individual. En este segundo paso se tuvo como objetivo conocer la influencia que el nivel socioeconómico y cultural individual del estudiante tiene sobre su logro en lectura.
- Tercer paso: Modelo de variables individuales. En este paso tuvo como finalidad determinar el impacto de las características individuales del alumno (repetición, sexo, nivel educativo, horas dedicadas a la lectura y un índice de gusto por la lectura) sobre su logro escolar, una vez controlado el índice de nivel socioeconómico y cultural del estudiante.
- Cuarto paso: Modelos de efectos contextuales. En este último paso se evaluó el grado de asociación entre cada medición individual y “contextual” con el rendimiento en lectura, considerando a todas ellas simultáneamente.

Debe mencionarse que todas las variables métricas fueron centradas respecto a la gran media a fin de evaluar posteriormente contra la escuela promedio del país, y que, como se señaló previamente, el grupo de referencia consistió de estudiantes mexicanos hombres de 15 años que asisten a escuelas secundarias públicas, con el promedio nacional de ESCS, sin reporte de repetición en primaria y/o secundaria.

3. Resultados

En el presente estudio se analizaron los resultados de la prueba PISA 2009 en la competencia lectora en México en cuatro diferentes modelos jerárquicos lineales. El objetivo de dichos análisis fue conocer el aporte que hacen tanto las características individuales de los alumnos así como de las condiciones contextuales de la escuela en el desempeño de los estudiantes en la escala global de lectura, y en las tres subescalas que la conforman. Finalmente el análisis de las varianzas entre escuelas indica las diferencias entre las mismas toda vez que se han ingresado variables explicativas a los distintos modelos.

En la tabla 1, se muestra que el índice ESCS del alumno en el modelo sobre escala global es muy reducido, menos de 10 puntos por cada desviación estándar del índice; esta contribución se mantiene relativamente estable a lo largo de los diferentes modelos. En el modelo de variables individuales se observa que repetir un grado escolar en primaria afecta negativamente el resultado en la escala global en casi 50 puntos, en tanto que la repetición en secundaria sólo disminuye 20 puntos. El ubicarse en educación media superior mejora el puntaje del alumno 20 puntos en comparación de sus contrapartes que se ubican en la enseñanza secundaria.

Tabla 1. Modelos pertenecientes a la escala global de lectura en la prueba PISA 2009

	M. nulo		M. nivel socioeconómico y cultural individual		M. de variables individuales		M. de efectos contextuales	
	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE
Intercepto	389,5*	3,7	398,5*	4,2	415,2*	4,4	423,3*	3,7
ESCS			5,2*	0,9	8,3*	0,7	6,5*	0,7
Repetición primaria					-47,9*	3,5	-46,6*	3,5
Repetición secundaria					-13,2	6,8	-15,1*	6,6
Sexo					9,0*	1,6	8,7*	1,6
Nivel educativo					35,1*	4,7	23,4*	4,1
Horas de lectura					-1,2	1,5	-1,0	1,5
Gusto por la lectura					8,7*	0,6	8,8*	0,6
Promedio de ESCS de la escuela							30,3*	2,5
Desviación estándar de ESCS de la escuela							-32,9*	10,4
Sostenimiento							-12,2*	5,3
Porcentaje de la varianza en los alumnos	36,9		39,1		69,5		80,0	
Porcentaje de la varianza entre escuelas	63,1		60,9		30,5		20,0	

Nota: * $p < 0,05$.

Fuente: Elaboración propia con datos de la aplicación de PISA (2009).

Por su parte, el modelo referido como contextual muestra que hay un incremento en más de 10 puntos en el intercepto, en tanto que el efecto de ESCS crece casi cinco puntos. Un cambio notable ocurre en las variables de repetición: mientras que reprobar un grado en primaria afecta 48 puntos la calificación global, la reprobación en secundaria deja de ser significativa. En tanto que el cursar el primer año de la educación media superior mejora en 35 puntos con respecto a secundaria, el ser mujer sólo lo hace en nueve puntos; una mejora equivalente que proporciona el índice del gusto por la lectura (8.7 puntos), aunque las horas dedicadas a la misma no influyen de manera significativa. El modelo de

efectos contextuales muestra que, una vez controlados los efectos del nivel socioeconómico y cultural individual así como de las variables individuales (donde estas últimas muestran pequeñas variaciones de éstas respecto al anterior modelo, con dos importantes excepciones: la repetición en secundaria se vuelve significativa, menos 15 puntos, y el nivel educativo disminuye 12 puntos), el ambiente promedio de nivel socioeconómico y cultural de la escuela es favorecedor, siendo la mejora de 30 puntos, en tanto que la composición heterogénea de las escuelas afecta negativamente (33 puntos) el rendimiento en la escala global de lectura. Finalmente, la asistencia a las escuelas privadas afecta en 12 puntos el desempeño en la competencia global.

En la subescala de Acceder y Recuperar la media general es ligeramente mayor que en la escala global por seis puntos. En tanto que en el modelo sobre el nivel socioeconómico y cultural el valor del intercepto disminuye marginalmente un punto, mientras que el índice ESCS aporta cinco puntos al resultado general. En el modelo de variables individuales, cuando se controlan las mismas, el valor de la media incrementa 15 puntos respecto al modelo previo, en tanto que el índice ESCS lo hace en tres puntos; por su parte, los aportes que hacen las mencionadas variables individuales muestra que para esta escala el efecto de la reprobación escolar es significativa en primaria y secundaria (menos 53 y 17 puntos, respectivamente), mientras que el ser mujer tiene una contribución pequeña (cinco puntos), algo semejante ocurre con el gusto por la lectura (nueve), solamente el nivel educativo de media superior hace una aportación relevante con casi 40 puntos; finalmente, las horas de lectura no fueron estadísticamente significativas (tabla 2).

Tabla 2. Modelos pertenecientes a la subescala Acceder y recuperar en la prueba PISA 2009

	M. nulo		M. nivel socioeconómico y cultural individual		M. de variables individuales		M. de efectos contextuales	
	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE
Intercepto	395,7*	4,1	398,7*	4,2	414,3*	4,9	424,4*	4,3
ESCS			4,7*	1,2	7,9*	0,8	5,7*	0,9
Repetición primaria					-52,9*	5,0	-51,5*	5,0
Repetición secundaria					-16,8*	8,2	-18,7*	8,1
Sexo					4,9*	2,1	4,6*	2,1
Nivel educativo					38,6*	5,2	27,7*	1,6
Horas de lectura					-1,5	1,7	-1,3	1,7
Gusto por la lectura					9,0*	0,7	9,2*	0,7
Promedio de ESCS de la escuela							31,1*	2,5
Desviación estándar de ESCS de la escuela							-40,1*	11,8
Sostenimiento							-16,0*	5,9
Porcentaje de la varianza en los alumnos		41,1		42,8		74,2		82,5
Porcentaje de la varianza entre escuelas		58,9		57,2		25,8		17,5

Nota: * $p < 0,05$.

Fuente: Elaboración propia con datos de la aplicación de PISA (2009).

Los modelos generados para la subescala de Integrar e Interpretar son presentados en la tabla 3. El valor de los interceptos en los diferentes modelos son menores a los obtenidos en la escala global y la subescala Acceder y Recuperar, aunque hay un incremento

paulatino conforme se introducen variables en los mismos. El valor de ESCS es aproximadamente de cinco puntos en el modelo de nivel socioeconómico y cultural individual, aunque en los modelos subsecuentes es mayor. La repetición en primaria afecta de manera negativa y significativa el desempeño en la subescala en los modelos de variables individuales (46 puntos), y el contextual (45 puntos); en cuanto a la reprobación en secundaria no es estadísticamente significativa en el modelo variables individuales, pero sí en el contextual, en el que se afecta negativamente con 14 puntos.

El ser mujer mejora en 10 puntos los resultados de la subescala en el modelo de variables individuales, en tanto que asistir a la educación media superior tiene una influencia significativa y positiva de 35, aunque este efecto disminuye en el modelo de efectos contextuales a 23 puntos. En lo que a actividades de lectura se refiere no hay una influencia significativa en el número de horas dedicadas, aunque sí en la buena disposición a la lectura: nueve puntos en los modelos de variables individuales y contextuales. Finalmente, los efectos contextuales son significativos tanto en el promedio de ESCS de la escuela (31 puntos), como en la heterogeneidad de la composición de la escuela (menos 32 puntos), y en el tipo de sostenimiento privado (menos 11).

Tabla 3. Modelos pertenecientes a la subescala Integrar e interpretar en la prueba PISA 2009

	M. nulo		M. nivel socioeconómico y cultural individual		M. de variables individuales		M. de efectos contextuales	
	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE
Intercepto	3821*	37	3852*	37	3971*	40	4078*	34
ESCS			53*	11	89*	08	69*	08
Repetición primaria					-460*	38	-445*	39
Repetición secundaria					-123	70	-143*	69
Sexo					95*	16	92*	16
Nivel educativo					350*	47	227*	41
Horas de lectura					-11	14	-09	14
Gusto por la lectura					90*	07	92*	07
Promedio de ESCS de la escuela							314*	26
Desviación estándar de ESCS de la escuela							-323*	99
Sostenimiento							-118*	60
Porcentaje de la varianza en los alumnos		381		405		701		804
Porcentaje de la varianza entre escuelas		619		595		299		196

Nota: * $p < 005$.

Fuente: Elaboración propia con datos de la aplicación de PISA (2009).

En la subescala Reflexionar y Evaluar los interceptos de los diferentes modelos son mayores que en la subescala Integrar e interpretar, además de que muestran un crecimiento paulatino en aquéllos. Por su parte, el índice ESCS a nivel individual tiene un comportamiento análogo al de las subescalas previas: en el modelo socioeconómico y cultural individual el valor es de cinco unidades, el cual crece dos puntos en el modelo de variables individuales, para volver a disminuir a cinco puntos en el modelo contextual. Para el modelo de variables individuales, la repetición en primaria afecta de manera significativa y negativa en 49 puntos aproximadamente el desempeño, mientras que la

reprobación en secundaria no es significativa. En tanto que el ser mujer mejora 11 puntos el desempeño en la subescala, y la estadía en la educación media superior mejora en 32 puntos el logro educativo. Finalmente, en el modelo de efectos contextuales, la reprobación en el nivel de primaria incide negativamente en el logro (menos 47 puntos), en tanto que el sexo y el nivel educativo disminuyen el efecto con respecto al modelo previo, aunque el primero lo hace de manera marginal (10.7 y 22, en ese orden). Nuevamente, el promedio del ESCS de la escuela hace un aporte significativo al logro (28 puntos); por su parte la heterogeneidad de la composición de la misma afecta negativamente el desempeño en esta subescala (menos 32 puntos). El tipo de sostenimiento no influye (ver tabla 4).

Tabla 4. Modelos pertenecientes a la subescala Integrar e interpretar en la prueba PISA 2009

	M. nulo		M. nivel socioeconómico y cultural individual		M. de variables individuales		M. de efectos contextuales	
	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE
Intercepto	395,5*	3,9	398,7*	4,0	415,2*	4,5	424,1*	4,2
ESCS			5,8*	1,1	8,5*	0,8	6,7*	0,8
Repetición primaria					-48,5*	3,9	-47,1*	4,0
Repetición secundaria					-13,4	8,0	-15,1	7,9
Sexo					11,0*	1,6	10,7*	1,6
Nivel educativo					32,3*	5,1	21,7*	4,8
Horas de lectura					-1,7	1,6	-1,5	1,6
Gusto por la lectura					8,6*	0,7	8,7*	0,7
Promedio de ESCS de la escuela							27,7*	2,8
Desviación estándar de ESCS de la escuela							-32,1*	12,2
Sostenimiento							-8,4*	6,9
Porcentaje de la varianza en los alumnos		38,7		41,2		70,2		78,4
Porcentaje de la varianza entre escuelas		61,3		58,8		29,8		21,6

Nota: * $p < 0,05$.

Fuente: Elaboración propia con datos de la aplicación de PISA (2009).

De acuerdo a los resultados obtenidos en la varianza explicada entre las escuelas hay un paulatino decremento a lo largo de los diferentes modelos en la escala global de lectura, al igual que en sus subescalas. En los modelos vacíos o nulos el porcentaje de varianza entre escuelas es de aproximadamente el 61% tanto para la escala global como para las tres diferentes subescalas. En lo que refiere al modelo en el que sólo se incluye como variable ESCS, la varianza entre escuelas disminuye de manera marginal, apenas de dos a tres puntos porcentuales. Cuando se incluyen otras variables como la reprobación, el sexo, el nivel educativo, las horas dedicadas a la lectura y el gusto por la misma el porcentaje de varianza entre escuelas disminuye hasta 30 o menos puntos porcentuales; finalmente, en el modelo donde se incluyen factores contextuales de la escuela, la varianza que se explica llega a ser de aproximadamente 20%; esto es a medida que se incluyen variables explicativas en los modelos las diferencias entre escuelas disminuye gradualmente.

4. Discusión

El principal objetivo del presente trabajo fue analizar el potencial explicativo que tienen algunas variables contextuales de la escuela sobre los resultados obtenidos en la prueba de lectura de PISA 2009, una vez que se controlan algunas de las variables individuales del alumno. Debe señalarse que si bien no se ignoran los efectos de los factores individuales sobre el desempeño de los estudiantes, el estudio estuvo orientado principalmente a la investigación de la incidencia del nivel socioeconómico y cultural de la escuela sobre el logro escolar.

Se examinaron diferentes puntos de interés que sugieren la estructura que siguen los diferentes modelos. El primero de ellos pretendió conocer si las diferencias en el ESCS por sí mismas son suficientes para explicar en gran medida las brechas en el rendimiento, y de no ser así cuál es la contribución que realizan para explicar la variabilidad entre los individuos y las escuelas.

Los resultados obtenidos en los diversos modelos muestran la escasa contribución que el nivel socioeconómico y cultural (ESCS) de la familia hace al desempeño en la escala global de lectura y en cada uno de sus dominios; este resultado resalta si lo comparamos con los efectos que tienen la reprobación de un grado, principalmente en primaria, resultado que es observado en el desempeño escolar en general (Martínez, 2004). En segundo lugar se encuentra el nivel educativo, ya que para esta edad el seguir una trayectoria regular y ubicarse en la educación media superior le significa una ganancia considerable (Robles et al., 2012). De igual forma, los resultados confirman la superioridad de las mujeres por encima de los hombres en las competencias lectoras; un impacto similar al de mostrar un gusto por la lectura. Sobre este último punto debe señalarse el resultado negativo, aunque marginal, que tienen las horas de estudio. Esto puede ser atribuible a que lo que se está reflejando con esta variable es la necesidad de estudio que tienen los estudiantes con baja competencia lectora, a menor competencia mayor necesidad de dedicarse a la lectura. Finalmente, de los efectos contextuales solamente un ambiente favorecedor (el promedio del ESCS de la escuela) es consistente a lo largo de la escala y las subescalas de la prueba de lectura, en tanto que la influencia de la heterogeneidad de la escuela y del tipo de sostenimiento varía en su significatividad.

Claramente, la reprobación en primaria y el efecto contextual del ESCS (el promedio de la escuela) hacen la contribución más importante al logro obtenido en la escala global de lectura y en sus tres diferentes subescalas. Por su parte, tanto el número de horas dedicado a leer como el índice del gozo por la lectura, hacen una contribución modesta, y en ocasiones no significativa, al desempeño en la competencia lectora.

El papel que juegan los centros escolares en la explicación de la variación total del rendimiento en lectura es crucial, donde el peso de las características de las escuelas ya sea como el promedio de los aportes individuales del ESCS de cada alumno o la heterogeneidad de este mismo contexto, es igual o mayor que a muchas de las variables individuales del alumno, con excepción de la reprobación. De tal forma que el logro esperado de cada estudiante depende en gran medida de la escuela, del nivel al que asiste, y, en algunos casos del tipo de sostenimiento de aquélla, en la educación media superior principalmente. La repetición apreciada desde un punto de vista económico significa volver a incurrir en un gasto realizado debido a que el sistema no pudo garantizar el tránsito fluido de un grupo de estudiantes en un año escolar dado (Carrasco, 2008).

De manera particular, es de señalar que más allá de la dimensión socioeconómica y cultural de la familia, el contexto de la escuela influye de manera decisiva sobre el desempeño escolar. Los resultados presentados en este trabajo no corresponden al hito que el estatus socioeconómico de la familia tiene en el desempeño académico (Coleman et al., 1966), aunque si bien el capital económico permite a los padres proporcionar el acceso a mejores instituciones educativas a sus hijos, usualmente las que tienen una subvención particular o por parte de los padres. En este sentido, Bazán y colaboradores (2007) han señalado que las características de la escuela (referido a los maestros) predicen de forma significativa, en el mismo nivel que el apoyo familiar proporcionado en el aprendizaje, sobre indicadores de logro escolar en competencias de español de alumnos de primaria en escuelas públicas de Sonora, que el nivel educativo y cultural influye en el logro educativo, solamente mediado por el apoyo familiar.

No obstante, la calidad de las escuelas privadas, aunque homogénea en los niveles básicos como consecuencia de que la cobertura en éstos es casi universal por lo que los padres o tutores eligen las escuelas por su calidad, en la educación media superior ante la falta de cobertura educativa por parte del Sistema Educativo Mexicano la cual no le permite atender la demanda de estudiantes de este nivel, hay abundancia de oferta en el ámbito de instituciones privadas que tienen una calidad muy variable en la que los padres optan por las mismas debido a la carencia de opciones (Robles et al., 2013).

El Estado mexicano no puede intervenir sólo a través de políticas educativas para paliar los efectos que el nivel socioeconómico y cultural, ya sea individual y/o contextual, tiene sobre la adquisición y desarrollo de competencias para la vida en las sociedades del conocimiento. La conformación de los grupos escolares en la educación básica tiene un componente de autoselección donde los padres con un capital económico considerable, y una formación cultural y académica usualmente a la par, pueden elegir escuelas de buena calidad académica así como transformar dicho capital económico en uno cultural (Backhoff et al., 2007), brindando a sus hijos oportunidades de aprendizaje que no tienen los alumnos de un extracto económico más bajo y/o que asisten a escuelas públicas. Mediante programas sociales, y extracurriculares, el SEN puede promover la adquisición de las competencias requeridas (lectura, matemáticas y ciencias) a nivel de educación básica.

En contraparte, en el nivel medio superior la prioridad de las políticas del SEN no sólo será la calidad de la educación que se imparta sino la mayor cobertura posible de los alumnos, la cual tiene como objetivo el 100% para el ciclo escolar 2021/2022 (Robles et al., 2013).

Aunque las variables socioeconómicas y culturales no son controlables directamente a través de decisiones políticas, sí se puede moderar el impacto de éstas en el logro educativo del estudiante para proporcionar una mayor igualdad de oportunidades. El mayor desafío para la política educativa es fomentar altos niveles de logro educativo (calidad), en tanto que limita la influencia del contexto educativo en los resultados del aprendizaje (equidad), lo cual puede ser considerado un indicador de ineficiencia en los sistemas educativos para capitalizar completamente el potencial cognitivo de sus estudiantes (Aydin et al., 2010).

El camino para lograr mejores resultados en la escuela es través de la escuela pública, la cual se ha vuelto imprescindible en las consecuencias de la equidad y la igualdad en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Esto sugiere una demanda legítima de la

equidad que debe ser un elemento central de las políticas públicas destinadas a reducir las brechas sociales y económicas. Para acceder a la equidad se logra a través de la diversidad y la inclusión de los sujetos, donde las desigualdades son históricas y estructurales. La inclusión (diversidad) y la participación en la misma (inclusividad), son requeridos en la ciudadanía democrática, y en la implementación de la escuela pública como medio de obtener mejores resultados educativos (Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, 2014).

Referencias

- Aydin, A., Uysal, Ş. y Sriaer, Y. (2010). Analyzing the results of PISA maths literacy in terms of social justice and equality in educational opportunities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3537–3544. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.548
- Backhoff, E.E., Bouzas, A.R., Contreras, C., Hernández, E.P. y García, M.P. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE.
- Backhoff, E.E., Bouzas, A.R., Hernández, E.P. y García, M.P. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Backhoff, E.E., Andrade, E.M., Sánchez, A.M., Peon, M.Z. y Bouzas, A.R. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.
- Bazán, A., Barrera, D.E. y Vega-Alcantara, N.I. (2013). Validación de constructos de competencias de lectura y producción de textos en los inicios de la generalización de la reforma en la primaria mexicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 61-76.
- Bazán, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 701-729.
- Bonamino, A. y Crespo, F. (2004). *Eficácia e equidade na escola fundamental brasileira*. Brasilia: Fondo de Investigaciones Educativas-PREAL.
- Carrasco, G.G. (2008). *Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social. Recuperado de <http://cies.org.pe/>
- Cervini, R. (2002). Participación familiar y logro académico del alumno. *Revista Colombiana de Educación*, 43, 69-102.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M. y Weinfield, F.D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Díaz, G.M. y Flores, V.G. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- Hanushek, E.A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18(4), 45-51. doi: 10.3102/0013189x018004045
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Langer, W. (2007). *The end of equal opportunities? A multilevel analysis of Luxembourg PISA 2003 Data*. Recuperado de <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/>

- Lee, Y.H. y Wu, J.Y. (2012). The effect of individual differences in the inner and outer states of ICT on engagement in online reading activities and PISA 2009 reading literacy: Employing the relationship between the old and new reading literacy. *Learning and Individual Differences*, 22, 336-342. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.007
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J.F. y Santiago, K. (2007). El efecto contextual del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio diferencial del nivel socioeconómico familiar y el del centro escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(8), 1-37.
- López, E.M., Navarro, E.A., Ordoñez, X.C. y Romero, S.M. (2009). Estudio de variables determinantes de eficiencia a través de modelos jerárquicos lineales en la evaluación PISA 2006: el caso de España. *Archivos Analíticos Políticos Educativas*, 17(6), 1-27.
- Martínez, F.R. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 817-839.
- Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD (2010a). *PISA 2009 results: what students know and can do student performance in reading, mathematics and science*. París: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD (2010b). *PISA 2009 results: overcoming social background-equity in learning opportunities and outcomes*. París: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD (2012). *PISA 2009 technical report*. París: OECD.
- Raudenbush, S. y Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Pasadena, CA: Sage.
- Robles, V., Hernández, J., Peralta, Y., Dander, M., Zendejas, L. y Medrano, V. (2012). *Panorama educativo de México 2010. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. México: INEE.
- Robles, V., Hernández, J., Zendejas, L., Pérez, M., Peralta, Y. y Medrano, V. (2013). *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. México: INEE.
- Sánchez, A.M. y Andrade, E.M. (Coords.) (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México: Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México: INEE.
- Sánchez, A.M. y Andrade, E.M. (Coords.). (2013). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009. Español, Matemáticas, Ciencias naturales y Educación cívica*. México: INEE.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester Vila, M.G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Thorpe, G. (2006). Multilevel analysis of PISA 2000 Reading results for the United Kingdom using pupil scale variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 33-62. doi: 10.1080/09243450500264473
- Vázquez, R. (2005). La escuela a examen. Las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos. *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 5(1), 1-7.

Yip, D.Y. Chiu, M.M. y Ho, E.S. (2004). Hong Kong student achievement in OECD PISA study: gender differences in science content, literacy, skills, and test item formats. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 91-106.
doi: 10.1023/b:ijma.0000026537.85199.36

Hacia una Nueva Propuesta de Evaluación del Éxito Educativo

Towards a New Proposal to Assess Educational Success

Pau López-Vicente *
Irene Cussó-Parcerisas
Eva Rodríguez-García
Jordi Riera-Romaní

Universitat Ramon Llull

Solemos utilizar el concepto de éxito como antagónico de fracaso considerando solamente indicadores de fácil cuantificación, con la escasa autocritica al reduccionismo que supone esta opción. Entonces, nos preguntamos ¿qué significa tener éxito escolar? El artículo pretende profundizar en la comprensión de éste fenómeno en nuestro contexto. En primer lugar, se analizan cuáles son los fines comunes de la educación expresados en los preámbulos de las diversas leyes de educación desarrolladas en el período democrático en nuestro país desde la *Constitución española* de 1978. En segundo lugar, centrándonos en trabajos de investigación sobre esta temática en nuestro territorio, identificamos las diferentes representaciones de los conceptos de éxito y fracaso escolar y cómo se llega a un criterio de medida para valorarlos. A partir de este doble análisis se pone de relieve que mayoritariamente los indicadores que se manejan para evaluar el éxito o el fracaso escolar se centran preferentemente en las calificaciones académicas o evaluaciones estandarizadas de diagnóstico de competencias, dejando en segundo término el resto de fines expresados en las leyes de educación, como pueden ser la adquisición de otras calidades personales y sociales. Por esta razón, concluimos el artículo con una propuesta metodológica para el análisis del fenómeno que enfatiza una aproximación multimétodo, para encontrar evidencias de los elementos-causa – en términos de indicadores – que contribuyen al éxito educativo teniendo en cuenta todos los objetivos explícitos en las leyes de educación.

Descriptor: Éxito escolar, Fracaso escolar, PISA, Evaluación.

Often educational success is understood as opposed to the concept of school failure. Usually quantifiable indicators are used to measure the phenomena, with little criticism of the reductionism this option poses. In this article we query about how we could assess educational success from a wider perspective in our context. First of all, this study analyses the common principles that appear in the forewords of the different Spanish Education Laws that have been in force during the democratic period in our country since 1978. Secondly, through several research articles about this subject, we identify the different conceptualizations and approaches to measure the phenomena in our territory. The analysis highlights that educational success or failure is mainly measured through indicators that use academic grades or standardized diagnostic tests. Our main finding is that there is a preference to link school success and failure to academic achievement, whereas other goals expressed in the Educational Laws are considered secondary. Therefore, we conclude the article with a methodological proposal to assess educational success from a multi-method approach that takes into account the different objectives explicit in the Educational Laws.

Keywords: School success, School failure, PISA, Assessment.

*Contacto: paulv@blanquerna.url.edu

Proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, España. Número de referencia del proyecto: EDU2012-39497-C04-01

Introducción

Actualmente el fracaso escolar sigue siendo uno de los conceptos que despiertan más interés en medios de comunicación y en todos los entornos relacionados con la educación. A nivel de discurso público, parecen tener un mayor impacto los enunciados con una visión pesimista de la realidad, pero ¿no sería más pertinente centrarnos en las fortalezas? Por ejemplo: ¿Cómo valoramos el éxito escolar en nuestro país? ¿Qué logros constatamos?

Se habla indistintamente de éxito educativo, éxito académico y éxito escolar, y lo mismo ocurre con el término fracaso pero hay dificultad para interpretar dichos fenómenos. Además, se utiliza el concepto de éxito como antagónico de fracaso considerando solamente indicadores de fácil cuantificación, con escasa autocritica al reduccionismo que supone esta opción. Entonces, ¿qué significa tener éxito escolar? ¿Se trata simplemente de aprobar los exámenes?, o bien ¿se considera como principal evidencia incuestionable el hecho de conseguir un título oficial de estudios? Observamos que se utilizan los resultados en las pruebas PISA para determinar quiénes tienen fracaso o éxito. Por otro lado, no se puede reducir todo únicamente a las calificaciones académicas, dado que el éxito se relaciona también con la adquisición de otras cualidades personales y sociales muy explícitas en las leyes de educación.

Constatando que los conceptos que se manejan de éxito y de fracaso presentan significados difusos, queremos profundizar en su comprensión analizando cómo se utilizan en nuestro contexto. Tres son los objetivos específicos de nuestro estudio:

- Comprender cuál es la misión y los objetivos generales de la educación expresados en las leyes de educación de nuestro país en el período democrático.
- Analizar la interpretación del fenómeno del éxito/fracaso escolar en trabajos de investigación publicados en la última década en revistas españolas con factor de impacto.
- Proponer una alternativa a la interpretación y medida del fenómeno del éxito/fracaso escolar.

En primer lugar, y para aproximarnos a estos conceptos, analizaremos los fines de la educación descritos en las diferentes leyes de educación desarrolladas a partir de la Constitución española de 1978, para descubrir los puntos comunes y las coincidencias entre ellas que enmarcan lo que se considera como éxito educativo.

Seguidamente, y centrándonos en los trabajos de investigación publicados en revistas españolas con factor de impacto, analizamos las diferentes representaciones de los conceptos de éxito y fracaso escolar y qué criterios e indicadores de medida se utilizan para valorarlos, contrastando estas representaciones con los principios comunes que han orientado las leyes de educación. A partir de ésta reflexión crítica entorno a los indicadores de evaluación del éxito educativo de acuerdo con los objetivos generales de la educación, presentamos y concluimos con una nueva propuesta para evaluar el éxito/fracaso escolar que se ajuste a la misión y objetivos generales de la educación.

1. Fundamentación Teórica

A través de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989 los estados miembros reconocen el derecho de los niños a la educación. Concretamente, en el artículo 29 se define este derecho como el desarrollo de la personalidad, el talento y la capacidad mental y física de los niños/as; asimismo, el conocimiento y respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales, el respeto de su propia identidad cultural y familiar y de los valores de su entorno, así como la tolerancia y el espíritu de comprensión hacia otras identidades sociales y culturales. Es a partir de estos principios que los estados deben establecer normas y criterios específicos en cada contexto para garantizar el derecho a la educación.

En el caso de España y desde la aprobación de la Constitución española en 1978, se han redactado y aplicado diversas leyes de educación. Enmendando la última ley pre-constitucional de 1970 Ley General de Educación (LGE, 1970) aparece la primera ley del periodo constitucional en 1985, la Ley Reguladora del Derecho a la Educación (LRDE 1985), y sucesivamente la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013). Con la alternancia en el poder de los dos grandes partidos políticos del estado español (Partido Popular (PP) y Partido Socialista Obrero Español (PSOE)), se han redactado nuevas leyes de educación con las huellas específicas de cada color político y con el soporte de otros partidos minoritarios, pero sin llegar al consenso en ninguna ocasión (Bolívar, 2004). La mayoría parlamentaria de uno u otro partido no ha propiciado el debate exhaustivo para llegar a un acuerdo –a pesar de algunos intentos¹– y, de este modo, las leyes se han aprobado por votación mayoritaria aplicando simplemente el reglamento de la cámara. Un claro ejemplo es la polémica generada a raíz de la aprobación de la última ley, la LOMCE (2013), que en palabras de Mozos (2014) “se preocupa más de lo instrumental que de lo fundamental” (Mozos, 2014, p.23).

La aplicación de cada nueva ley de educación ha originado múltiples estudios comparativos y análisis centrados en una preocupación omnipresente: el fracaso escolar. Sin una intencionalidad muy explícita, se ha llevado a cabo un proceso de valoración permanente para intentar medir el grado de eficacia o de fracaso de cada nueva ley y de las normativas correspondientes. Los resultados siempre han mostrado datos de España con déficits importantes, comparándolos con los de la media europea, y así se ha justificado la reforma de una ley, la aparición de normativas específicas en relación a contenidos y horarios docentes, o la formulación de nuevas leyes con el propósito explícito de alcanzar mayores éxitos. En el preámbulo o presentación de cada nueva ley, se explicitan las diferencias que ofrece con respecto a la anterior y sus bondades para intentar una mejora de resultados en la educación.

Analizaremos en primer lugar, las coincidencias entre los fines u objetivos de las diversas leyes, desde la LRDE (1985) hasta la LOMCE (2013). ¿Qué fines u objetivos se

¹ El 27 de enero de 2010, Ángel Gabilondo, Ministro de Educación del gobierno socialista presenta el documento “Propuestas para un pacto social y político por la educación”, con los objetivos de la educación en España para la década 2010-2020 y la formulación de 124 propuestas. El principal partido de la oposición, el Partido Popular, rechazó la propuesta y no se llegó a ningún acuerdo.

mantienen a lo largo de tres décadas? Las evidencias cualitativas o cuantitativas en relación a la consecución de estos objetivos deberían indicar el grado de éxito o fracaso.

En la declaración de principios que orientan cada ley, en su introducción y/o preámbulo, constatamos seis objetivos que consideramos claramente coincidentes:

Primero: Rendimiento en los aprendizajes académicos.

Consideramos dentro de esta categoría todo lo relativo al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas así como a las capacidades estratégicas y actitudes personales para hacerles frente. Para ejemplificar esta categoría, transcribimos algunas citas de las diversas leyes: “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos. (LRDE, art. 2c; LOGSE, art. 1, 1c, art. 18 y 19). En la LOGSE se especifica “el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico”; la LOE (art. 22) añade “el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte” y la LOCE (art. 1, i) y la LOE (art. 2, f y art. 23, g) “el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”.

Segundo: Capacidades profesionales, aprendizajes laborales y sociales.

Dentro de esta categoría incluimos los objetivos que mencionan de forma preferente la capacitación laboral y la participación activa en la sociedad.

Destacamos algunas citas textuales: “La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales” (LRDE, art. 2d; LOGSE, art. 18; LOE, art. 22) y “la preparación para participar activamente en la vida social y cultural” (LRDE, art. 2, f; LOGSE, art. 18 y art. 19, e, h, j). En la LOE (art. 2, k) se enfatiza “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

Tercero: El desarrollo integral de la persona.

Dentro de esta categoría consideramos los objetivos que hacen referencia explícita al desarrollo global de la persona, integrando conocimientos, valores y personalidad del individuo.

Para ejemplificar esta categoría, destacamos algunos fragmentos textuales: “El pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (LRDE, art.2, a; LOGSE, art. 1, 1a y art. 19, d, i; LOCE, art.1, a; LOE, art. 2, a; LOMCE, art. 1, b). Entrando más en detalle, la LOGSE (art. 2, 3a) especificaba “la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional. En la LOE (art. 2, a) se expresa “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos” y la LOMCE (art. 1, b) matiza “el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa”.

Cuarto: Actitudes pro-sociales, valores y exigencias de una buena ciudadanía.

Consideramos dentro de esta categoría los objetivos que explicitan el desarrollo de actitudes que favorecen el entendimiento y el respeto entre las personas así como las actitudes básicas para la buena convivencia.

Coincide en diversas leyes “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LRDE, art.2, b, g; LOGSE, art. 1, 1b y art. 19, d, i; LOCE, art. 22, 2; LOE, art. 2, c y art. 23, a, d). En la LOGSE (art. 2, 3c) se añade “la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas” y “el fomento de los hábitos de comportamiento democrático”. En la LRDE (art. 2, b), la LOE (art. 2, b, c; art. 1, l) y la LOCE (art. 1, b) se explicita “la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad” y la LOMCE (art. 1, l) hace hincapié en “la prevención de la violencia de género”. También en la LOE (art. 2, b, 2 y art. 23, c) y la LOMCE (art. 1, l) se aportan otros matices: “la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad” y “como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales”.

Abundando en este objetivo de la convivencia se hace hincapié en “la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (LRDE, art. 2, g; LOGSE, art.1, 8). La LRDE (art. 2, g), la LOE (art. 1, k) y la LOMCE (art. 1, K) añaden “para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos”. La LRDE (art. 2, g) y la LOMCE (art. 1, k) especifican “en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” y la LOMCE (art. 1, k) concreta “en especial en el acoso escolar”. La LOE (art. 2, e) añade “el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos” y la LOGSE (art. 2, 3k) y la LOE (art. 23, k) “la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente”.

Quinto: Educación permanente.

Dentro de esta categoría encontramos los objetivos que mencionan la necesidad de la formación a lo largo de toda la vida.

Como ejemplificación, transcribimos una cita que se repite en la LOGSE y en la LOCE: “El principio básico de la educación permanente [...] a lo largo de toda la vida” (LOGSE, art. 2, 1; LOCE, art. 1, e).

Sexto: Respeto a la diversidad.

En esta categoría incluimos los objetivos que enfatizan el respeto a la pluralidad cultural.

Encontramos ejemplos textuales en la LRDE, la LOGSE y la LOE: “La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España” (LRDE, art. 2, c; LOGSE, art. 1, e; LOE, art. 2, j y art. 23, h) así como “la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras”.

En relación a estas seis categorías u objetivos que podemos considerar que se han mantenido a lo largo de tres décadas, ¿de qué indicadores y datos disponemos para valorarlos y determinar el grado de éxito o de fracaso de las leyes? ¿Qué objetivos se valoran realmente y qué indicadores se utilizan en los estudios realizados sobre éxito o fracaso escolar?

A continuación, se hará un análisis de investigaciones entorno el fenómeno del éxito/fracaso.

3. Método

El propósito es analizar cómo se ha interpretado y definido el fenómeno del éxito/fracaso escolar en trabajos de investigación publicados en la última década en revistas españolas de impacto. Realizamos un análisis descriptivo que nos permitirá responder a la pregunta sobre cuáles son las conceptualizaciones prevalentes en la investigación científica entorno a este fenómeno.

Primero se presentan los criterios para la selección de las revistas y los artículos así como el proceso de clasificación y análisis. Seguidamente, se comentan las conceptualizaciones predominantes halladas en relación a las categorías comunes que orientan las leyes de educación y se ponen de relieve los indicadores o variables más utilizados en las investigaciones para medir el fenómeno.

3.1. Criterios para la selección de la muestra de artículos

Desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, queremos comprender qué definiciones encontramos de éxito/fracaso escolar en la investigación científica de la última década. Ante la imposibilidad de abarcar todos los trabajos publicados en este período, restringimos nuestro ámbito de análisis, orientando nuestro estudio a partir de unos criterios de búsqueda y selección de artículos específicos.

Los artículos seleccionados han sido publicados entre el año 2001 y junio de 2014 y se han incluido artículos de investigación, ya sean de carácter exploratorio, descriptivo o con voluntad explicativa, que usen tanto metodologías cuantitativas como cualitativas. El objeto de estudio de los artículos seleccionados es el fracaso o el éxito escolar en la etapa secundaria obligatoria. Se han incluido también artículos que investigan las transiciones entre la etapa primaria y la etapa secundaria, así como entre la etapa secundaria obligatoria y formación postobligatoria. Las investigaciones seleccionadas están contextualizadas en el estado español pero también se han seleccionado estudios de comparativa internacional que incluyeran España. Como último criterio, cabe mencionar que solamente se analizan los artículos publicados en revistas españolas de impacto, según el índice *Journal Citation Reports 2012 (JCR) ISI Web of Knowledge* en las siguientes temáticas: *Psychology, Education & Educational Research, Sociology*.

Finalmente, se han encontrado 53 artículos entre el año 2001 y junio de 2014 entorno al éxito o fracaso escolar en ocho de las diez revistas españolas con factor de impacto *JCR 2012* y correspondientes a las temáticas citadas. No se han encontrado artículos en este período y teniendo en cuenta los criterios de selección en las revista de impacto según *JCR 2012*: Infancia y Aprendizaje ni en la Revista Enseñanza de las Ciencias. Concretamente, cabe precisar que en la primera revista en períodos anteriores al estudiado sí hay algunos artículos en relación a esta temática. La segunda revista es una publicación más focalizada en la didáctica de las ciencias y los artículos no tenían relación con el tema de estudio. De estos, solo 41 cumplen también los otros criterios mencionados anteriormente. Número de artículos seleccionados y analizados de las diferentes revistas con factor de impacto: Revista de Psicodidáctica (1), Revista Española de Pedagogía (1), Revista de Educación (31), Reis-Revista Española de Investigaciones Sociológicas (1), Revista Internacional de Sociología (1), Revista Cultura y Educación (2), Revista ESE. Estudios sobre educación (2) y Revista Educación XX1 (2).

En relación a la temática de los artículos, 16 se relacionan con el tema del éxito. Consideramos aquí todos los que hablan de éxito, logros académicos, rendimiento académico, promoción de curso o eficacia escolar. Los otros 25 se refieren al tema del fracaso escolar. Dentro de ésta categoría también incluimos los que hablan del fenómeno de la repetición de curso, el abandono escolar temprano o el absentismo.

3.2. Proceso de categorización de los artículos

Para la categorización de los artículos se han clasificado en relación a las categorías encontradas con los principios que orientan las leyes de educación. El análisis ha sido de carácter interpretativo, primero a nivel individual y, en una segunda fase contrastando y triangulando los resultados a nivel grupal.

Sobre el discurso y definición del fenómeno se observan artículos que definen el éxito/fracaso escolar en relación a:

- Rendimiento académico (categoría 1^a), incluimos aquí también los artículos que hablan de obtención de la graduación o titulación obligatoria.
- Capacidades profesionales, aprendizajes laborales y sociales, así como la formación permanente (categorías 2^a y 5^a).
- Desarrollo integral de la persona (categoría 3^a).
- Actitudes pro-sociales, valores y exigencias de una buena ciudadanía (categorías 4^a y 6^a).

De este modo, se han reducido a 4 las 6 categorías comunes que orientan las leyes de educación.

En relación a las variables e indicadores empleados para medir el éxito o fracaso escolar también se han identificado tres tendencias que clasificamos de la siguiente manera:

- Niveles de competencia a través de PISA u otras pruebas estandarizadas de competencias.
- Calificaciones (notas).
- Estudio de trayectorias y transiciones académicas.

4. Resultados

En este apartado presentamos el resultado a partir del análisis interpretativo-descriptivo de los artículos y sus conceptualizaciones predominantes en correspondencia con los objetivos comunes de las leyes de educación. Asignamos los 41 artículos en las 4 categorías descritas anteriormente, en función de sus definiciones entorno al éxito/fracaso escolar. Sin embargo, no son categorías excluyentes y un artículo puede situarse simultáneamente en más de una categoría. El gráfico 1 muestra el resultado de la clasificación.

Se observa como la mayoría de artículos, concretamente 38, definen el tema del éxito/fracaso en relación al rendimiento académico. Hemos incluido aquí también los artículos que definen el fenómeno en relación a la obtención o no de la titulación obligatoria correspondiente. Entendemos aquí la graduación como una forma de

rendimiento académico, ya que para llegar a esta meta el rendimiento tiene un peso determinante (aunque no siempre sea el único criterio) y es un requisito necesario para la superación de etapas. El resto de categorías se encuentran menos representadas en los artículos: capacidades profesionales y actitudes pro-sociales, ambas en 5 artículos y el desarrollo integral incluido en 4 artículos.

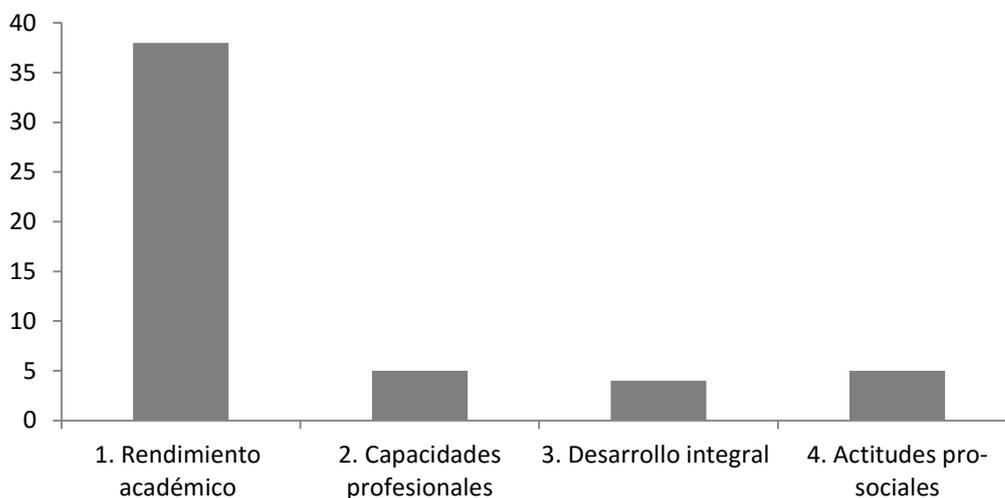


Gráfico 1. Número de artículos en función de las categorías establecidas a partir del análisis de los principios comunes de las leyes de educación

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de esa menor consideración es importante poner de relieve la emergencia de estas representaciones en los artículos porque implica que cuando hablamos de éxito/fracaso escolar no se trata de un concepto limitado al ámbito académico, sino que también se habla de capacidades de la persona en relación a sí misma y al ámbito profesional y social.

A continuación, focalizamos la atención en las variables, indicadores y perspectivas metodológicas empleadas para medir el éxito/fracaso en las investigaciones analizadas. Identificamos en los artículos tres tendencias mayoritarias según la propuesta de medición observada: el 32% (13 artículos de 41) se basan en evaluaciones estandarizadas de diagnóstico de competencias (programa PISA u otras pruebas); el 22% (9 artículos de 41) toman las calificaciones académicas; y, finalmente, el 36% (15 artículos de 41) corresponden a estudios sobre trayectorias y transiciones académicas. Los artículos pueden pertenecer a más de una categoría en caso de utilizar diferentes métodos y en ésta clasificación hemos desestimado los artículos de carácter teórico o sin propuesta de indicadores para el tema de estudio (Ayala, Molina y Prieto, 2012; Cobacho y Pons, 2006; Escudero y Martínez, 2012; Poy, 2009; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012; Vega y Aramendi, 2010).

El 32% de los artículos se aproximan al fenómeno del éxito/fracaso escolar a partir de la explotación de los resultados obtenidos en el programa PISA en sus diversas ediciones o utilizan otras pruebas o evaluaciones estandarizadas de diagnóstico de competencias. El programa PISA evalúa cada 3 años el nivel de competencia de los alumnos de 15 años a escala internacional, centrando su atención en las siguientes áreas temáticas: lectura, matemáticas y resolución de problemas y ciencias. Cada edición se centra en una de las

áreas. Concretamente, entre los artículos analizados encontramos un artículo basado en los resultados PISA-2003 (Ruiz, 2009); cuatro artículos que utilizan los resultados de la edición PISA-2006 (Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Gil, 2012; Roca, 2010; Salinas y Santín, 2012); dos artículos con datos de PISA-2009 (Choi y Calero, 2013; Cordero, Manchón y Simancas, 2014). Y, finalmente, tres investigaciones que cuentan con los resultados de diferentes ediciones (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; Guio y Choi, 2014; Nieto y Recamán, 2012). Los siguientes estudios utilizan otras pruebas u evaluaciones estandarizadas de diagnóstico de competencias (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; Gil, 2011; Goikoetxea, 2007).

En estas investigaciones se define el éxito/fracaso como el rendimiento obtenido a través de estas pruebas, es decir, el indicador de éxito/fracaso es el nivel de competencia alcanzado en la realización de estas evaluaciones. En el caso de las pruebas PISA se considera una posición situación de riesgo de fracaso cuando no se alcanza el nivel dos de rendimiento en las competencias. Aunque, tal como advierten los mismos autores, el riesgo de fracaso entendido de esta forma no corresponde con las cifras del llamado “fracaso escolar administrativo” (Choi y Calero, 2013, p. 570). Por ello, es necesaria una profunda reflexión sobre las formas de medir el fracaso o el éxito considerando todas las dimensiones implicadas.

La ventaja de utilizar estas pruebas es, por un lado, la obtención de datos relativos al alumno y su contexto escolar y familiar (Cordero, Manchón y Simancas, 2014). Por otro lado, ofrece una comparativa entre los diferentes países analizados, así como una visión sistemática del panorama educativo cada tres años y, por lo tanto, puede ser útil para configurar las políticas e inversiones educativas en cada país (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013, UNESCO, 2015).

Sin embargo, creemos que esta aproximación limita la concepción de éxito o fracaso, ya que se centra únicamente en los resultados obtenidos del nivel competencial en relación a ciertas disciplinas. El siguiente fragmento pone de relieve ésta apreciación: “el output educativo se restringe a los resultados obtenidos en los test, sin prestar atención a otros resultados del proceso educativo, como los aspectos no cognitivos” (Cordero, Crespo y Pedraja, 2011, p. 290). Ciertamente, en la última edición de la evaluación PISA 2012, se introducen otras dimensiones de análisis como es la resolución creativa de problemas o el nivel de competencia financiera, relacionada con la toma de decisiones en la vida cotidiana pero no necesariamente relacionada con la competencia matemática (OECD, 2014 a y b). Se dejan de lado, no obstante, otros objetivos de la educación como son las capacidades profesionales, el desarrollo integral y los valores sociales.

Encontramos un segundo grupo de artículos, el 22%, que recogen las calificaciones académicas como indicador de éxito/fracaso. Las notas recogidas a través de los expedientes académicos o bien a través de un registro subjetivo se convierten en una fuente de información válida para medir el logro académico (Bernardi y Cebolla, 2014; Mena, Fernández y Rivière, 2010; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). La interpretación se puede realizar de distintas maneras. Las notas organizadas a partir de una escala facilitan una lectura cualitativa del logro: insuficiente, bajo, medio, alto (Barca, Peralba, Porto, Marcos y Brenlla, 2011) o bien más cuantitativa: número de materias suspendidas (Broc, 2006). Hay una tendencia en observar las notas obtenidas en disciplinas concretas, sobretudo, matemáticas y lenguas (4 de las 9 investigaciones) (Nieves-Pérez, Betancort y Cabrera, 2013; Santos, Godás y Lorenzo, 2012; Servicio de inspección educativa de

Madrid-Capital, 2002 y 2003). Otras investigaciones utilizan las notas de conocimiento del medio y ciencias naturales (Santos, Godás y Lorenzo, 2012); y literatura (Santos, Godás y Lorenzo, 2012; Servicio de inspección educativa de Madrid-Capital, 2002 y 2003). Esta última observación destaca que las áreas instrumentales son las más valoradas en relación con el éxito/fracaso escolar, quedando al margen las valoraciones en materias como la educación musical, la educación visual-plástica, la educación física, la filosofía o el pensamiento humanístico-social, disciplinas, entre otras, que contribuyen al desarrollo integral de la persona.

La tercera y última perspectiva encontrada en los artículos es la comprensión del éxito/fracaso a partir del estudio de las transiciones entre las etapas educativas y del análisis de las trayectorias académicas. Se interpreta aquí éxito o bien fracaso en función de la certificación o no de los títulos (obligatorios o postobligatorios) y la consiguiente decisión de continuar o abandonar los estudios. Agrupamos en esta categoría 15 artículos (el 36%), aunque a continuación los clasificamos en función de la aproximación que desarrollan: cuantitativa, cualitativa o mixta.

En primer lugar, 6 de los 15 artículos elaboran su análisis a partir de datos procedentes de encuestas, como por ejemplo, Transición, la Educación, la Formación e Inserción Laboral (ETEFIL) en su edición de 2005 elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Educación (MEC) (Gracia, Casal, Merino y Sánchez, 2013); *Spanish Labour Force Survey* en sus ediciones anuales desde 2005 a 2008 (SLF) (Bernardi y Requena, 2010); micro datos de la Encuesta de Población Activa del 2º trimestre de 2007 (Fernández, Muñoz, Braña y Antón, 2010); base de datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OECD en sus siglas en inglés– *Education at a Glance 2007* y Ministerio de Educación o la recogida de datos a partir de elaboración de cuestionarios específicos sobre el abandono en población adolescente (Mora, 2010); micro datos procedentes de la Encuesta de Población Activa del INE (Casquero y Navarro, 2010) o el análisis del fenómeno a partir de técnicas estadísticas de análisis de datos, como análisis de regresión (Alegre y Benito, 2010).

En segundo lugar, encontramos investigaciones que para comprender el fenómeno utilizan el método biográfico. Esta aproximación cualitativa identificada en 4 de los 15 artículos se basa en el relato de las historias de vida narradas por los propios alumnos, complementado a veces con entrevistas con otros agentes clave del entorno, observaciones de carácter más etnográfico y recogida y análisis de documentación relacionada con los casos de estudio (Adame y Salvà, 2010; Calderón, 2014; Martínez, 2001; Mena, Fernández y Rivière, 2010). Permite profundizar en las experiencias de fracaso y abandono desde el punto de vista de los propios alumnos.

Por último, observamos en 5 de los 15 artículos que aplican una doble aproximación. Por un lado, cuentan con datos estadísticos y complementan su análisis con una metodología cualitativa que les permite profundizar en el fenómeno del éxito/fracaso escolar, a partir de entrevistas y observaciones (Aramendi, Vega y Buján, 2012; Fernández, 2011; Flecha, García, Gómez, Latorre, 2009; García, 2005; Serra y Palaudàries, 2010). Se trata de investigaciones que apuestan por una aproximación multimétodo.

En síntesis, hemos observado diferentes formas de medir e interpretar el alcance del fenómeno del éxito/fracaso escolar. Constatamos una tendencia a centrarse en la evaluación de los resultados a partir del rendimiento desarrollado en ciertas áreas. Por lo tanto, a determinar el éxito/fracaso, en función del nivel obtenido en la evaluación de

competencias PISA o tomando las calificaciones académicas (lo que representa un 54%). Existe, sin embargo, la emergencia de otras maneras de representar el fracaso/éxito desde un enfoque más comprensivo teniendo en cuenta los relatos de los alumnos, sus trayectorias y transiciones, lo que permite investigar mejor los mecanismos que llevan al éxito/fracaso y evaluarlo en las otras dimensiones: profesional, desarrollo integral y actitudes y valores pro-sociales.

A continuación, se presenta una alternativa para representar el fracaso/éxito desde un enfoque considerado como multimétodo.

5. Propuesta para la Evaluación del Éxito Educativo desde un Enfoque Multimétodo

Teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de nuestro análisis de los fines expresados en las diversas leyes de educación, destacamos cuatro objetivos o ámbitos que deberían ser objeto de análisis y evaluación para obtener evidencias en relación al éxito o al fracaso educativo, y poder, de este modo, determinar las modificaciones pertinentes.

- Rendimiento académico.
- Capacidades profesionales.
- Desarrollo integral.
- Prosocialidad.

Para obtener evidencias en relación al éxito o al fracaso, apostamos por un sistema de análisis y evaluación que vaya en la línea de investigaciones con un enfoque más biográfico, relatando las historias de vida de los propios alumnos y complementándolo con entrevistas a sus profesores y otros agentes educativos, tal como proponen Adame y Salvà (2010), Calderón (2014), Martínez (2001) y Mena, Fernández y Rivière (2010). O bien, ofreciendo un análisis con doble aproximación: por un lado los datos estadísticos y por otro, datos analizados con una metodología cualitativa que permitan profundizar sobre el fenómeno a través de entrevistas o cuestionarios, tal como plantean Aramendi, Vega y Buján (2012), Fernández (2011), Flecha, García, Gómez y Latorre (2009), García (2005) y Serra y Paludàries (2010).

Para llevar a cabo todo el proceso, se precisaría, en una primera fase, de una comisión especializada formada por reconocidos expertos de distintos ámbitos (a nivel estatal y autonómico) incluyendo profesorado de educación primaria y secundaria, con amplio recorrido en la docencia, la tutoría y la planificación educativa. Se trataría de revisar las propuestas actuales en relación al rendimiento académico y de acordar los objetivos prioritarios de los tres ámbitos restantes, así como los sistemas específicos para hacer efectiva su evaluación.

En una segunda fase este círculo central tendría el apoyo de un segundo círculo más amplio, con expertos representantes de todos los territorios, que ejercerían una función de contraste con las propuestas y conclusiones de la comisión central.

La tercera y última fase sería la aplicación de las distintas pruebas a cargo de los responsables pedagógicos de los centros seleccionados, con el apoyo de equipos expertos miembros del segundo círculo de contraste.

5.1. Sistemas y estrategias de evaluación del éxito educativo

En estas pruebas, se partiría de una muestra significativa de centros de diversos contextos socioculturales utilizando la categorización del Instituto IDEA (Marchesi y Martín, 2002) y se aplicaría a los cursos de 5º de EP y de 3º de ESO. De esta manera, los resultados permitirían implementar medidas de corrección específicas en 6º de EP y en 4º de ESO, si fuera preciso.

Se evaluarían aspectos significativos de cada ámbito, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos a través de técnicas específicas que concretamos a continuación.

a) Rendimiento académico

El primer ámbito se refiere al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas y a las capacidades estratégicas y actitudes personales para hacerles frente. Observamos la estrecha relación de este primer aspecto con la perspectiva del Informe Delors (1996), concretamente cuando menciona e insiste en la necesidad de pasar de la noción de calificación a la noción de competencia.

Técnicas: Pruebas estandarizadas, tipo PISA, referidas a todas las áreas, incluyendo la formación artística, la educación musical y la educación física.

b) Capacidades profesionales

Éste ámbito se relaciona con las capacidades laborales y sociales y con la formación permanente que también se reivindica en el informe Delors. En este sentido se concibe la formación en sentido amplio. Es una acción que se desarrolla a lo largo de nuestra vida y en cualquier parte gracias a las tecnologías de la información y la comunicación que lo permiten. Lo que se ha denominado *Life Long Learning* y *Ubiquitous Learning Environments*, respectivamente. Para afrontar este modelo de aprendizaje es necesario superar la concepción que “sólo aprendemos en la escuela y durante nuestra escolarización” (Civís y Riera, 2007, p.15). Además, en la sociedad actual debido a la enorme cantidad de fuentes de información, el conocimiento tiene un carácter ‘líquido’, utilizando la metáfora de Zigmund Bauman, en el sentido que es flexible y cambiante. En este contexto incierto se requiere de un aprendizaje continuo para desarrollarse plenamente como profesionales y ciudadanos y, siguiendo el mismo autor, además de renovar las habilidades técnicas y la educación centrada en el trabajo, también es necesario y urgente renovar la educación para crear ciudadanos (Bauman, 2007).

Técnicas: Pruebas de destrezas manipulativas, informáticas, de búsqueda de información, de organización de equipos, de improvisación ante situaciones imprevistas, de aprovechamiento de recursos, de creatividad y de perseverancia, entre otras.

c) Desarrollo integral

Este ámbito hace referencia explícita al desarrollo global de la persona, integrando conocimientos, valores y personalidad del individuo.

Tomando como referencia las cuatro esferas interseccionadas para el estudio del desarrollo, con referencia a los ámbitos físico, emocional, social y cognitivo (López, 2009) se analizarían características clave situadas en las diversas zonas de confluencia.

Entre otras, podemos mencionar las habilidades físicas, la autoestima-autoimagen, las emociones básicas (Damasio, 2007; Punset y Bisquerra, 2015), la satisfacción en las relaciones sociales dentro de los diversos microsistemas (Bronfenbrenner, 2002) y la comprensión de situaciones o resolución de problemas (aspectos cognitivos no académicos).

Técnicas: Cuestionarios para los alumnos relacionados con los cuatro ámbitos; Entrevistas individuales para profundizar en las respuestas cuantitativas; Informes de los tutores en relación al desarrollo de los cuatro ámbitos; Informes médicos para tener en cuenta problemáticas significativas de salud, en los casos que se pudieran presentar; Informes de la familia a través de entrevistas para captar la perspectiva más específica del entorno vital más cercano.

d) Prosocialidad

Finalmente, el cuarto ámbito se centra en los valores y actitudes que favorecen el entendimiento y el respeto entre las personas para la buena convivencia. También relacionamos este cuarto apartado con Delors (1996) y más específicamente con “la ética del género humano: enseñar la ciudadanía terrestre” que aparece como uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morin (2003).

Técnicas: Tomando como base la metodología de discusión de dilemas para el estudio del desarrollo moral (Kohlberg, 2002) se utilizarían tres técnicas: Cuestionarios *ad hoc*; Entrevistas; Grupos de discusión.

6. Discusión y Conclusiones

Para finalizar concluimos con algunas reflexiones que afloran a partir del análisis realizado. Ya desde el inicio tropezamos con tres conceptos ambiguos que, aun teniendo significados parecidos, no se pueden considerar como estrictamente sinónimos. Se habla indistintamente de éxito o fracaso educativo, académico y escolar. Es un primer escollo difícil de salvar. Cuando se hace referencia al “éxito educativo”, por ejemplo, se incluyen aspectos más amplios, más allá de calificaciones académicas o de promoción de etapa. En cambio, el éxito o fracaso académico o escolar se relaciona más directamente con los resultados académicos tradicionales centrados preferentemente en las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas.

Las leyes de educación consideran diferentes aspectos o parámetros para expresar lo que deberían ser los fines de la educación. En los preámbulos y/o introducciones de las leyes de los últimos 40 años, se pueden constatar unas coincidencias esenciales, al menos en seis aspectos o categorías. La categoría que ocupa más espacio en los textos de los preámbulos se refiere al desarrollo integral de la persona y a las actitudes y valores pro-sociales (categorías 3 y 4). En este sentido, el sistema educativo español concuerda con las recomendaciones recientes de la Comisión Europea (2013) en relación a la necesidad de promover un desarrollo emocional, social, cognitivo y físico en la infancia para garantizar la igualdad de oportunidades, así como realizar un seguimiento y evaluación de los resultados educativos para la prevención del fracaso y abandono escolar de la infancia más vulnerable. De hecho, desde las leyes de educación se establece un currículum escolar que debería dar respuesta a los fines de la educación. Sin embargo, tal como señala Bolívar (2008), estos conocimientos adquiridos pueden estar demasiado desconectados de las competencias y habilidades requeridas en un mundo complejo y

cambiante, ya que se aleja de propuestas como las definidas en *DeSeCo*, Definición y Selección de Competencias clave (Rychen y Salganik, 2005) o en el *Education for All Global Monitoring Report 2012* (UNESCO, 2012), las cuales coinciden en conceptualizar competencias clave para fomentar la autonomía y bienestar del individuo que permitan su desarrollo personal, así como comunicarse, interactuar y participar en la sociedad.

Siendo rigurosos, cualquier evaluación del éxito o fracaso debería basarse en el grado de consecución de los objetivos explícitos en las leyes de educación. Sin embargo, en el análisis realizado encontramos que los indicadores que se manejan para dicha evaluación se centran preferentemente en la primera categoría (el rendimiento académico), dejando muy en segundo término o totalmente de lado el resto de fines (categorías: capacidades profesionales, desarrollo integral de la persona, valores y actitudes pro-sociales) expresados en las diversas leyes. Los estudios analizados sobre éxito/fracaso escolar se centran preferentemente en el rendimiento en áreas instrumentales como lengua y matemáticas. En algunos casos también se han incluido las ciencias sociales y naturales, pero ni la música, ni la expresión artística, ni la educación física, ni las actividades de tutoría, por citar cuatro ejemplos, han sido objeto de valoración para determinar el fracaso o el éxito educativo. De esta constatación emerge una preocupación que también enfatiza la UNESCO (2015) en su último informe sobre la educación, en el que se pone de relieve que la generalización del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación puede reducir la calidad y relevancia de las experiencias educativas, al homogenizar los currículos.

Para cambiar la perspectiva, en este artículo hemos planteado una propuesta metodológica alternativa de análisis del fenómeno para encontrar evidencias de los elementos-causa que contribuyen al éxito educativo teniendo en cuenta todos los objetivos explícitos en las leyes de educación. Se trataría de poner el énfasis en qué deberíamos potenciar en vez de qué deberíamos evitar para favorecer el éxito. Para ello habría que determinar indicadores para todos los objetivos y averiguar el grado de logro en relación a las cuatro categorías: rendimiento académico, capacidades profesionales, desarrollo integral y prosocialidad. Para llevar a cabo todo el proceso, se debería contar con diversos grupos de expertos para elaborar y validar los indicadores (fase 1 y 2) y con responsables pedagógicos de los centros para aplicar la evaluación (fase 3), tal como se detalla en el apartado 5.

En este sentido, avanzar hacia una aproximación multimétodo a partir de cuestionarios y pruebas estandarizadas aplicados a muestras significativas de la población, acompañados de entrevistas y grupos de discusión con estudiantes y con profesorado de secundaria, ofrecería una visión más amplia del fenómeno desde una doble perspectiva cuantitativa y cualitativa, al mismo tiempo que podría dar pistas mucho más fiables de lo que comporta el fracaso y el éxito educativo, así como las medidas que progresivamente se podrían implementar para la mejora.

Referencias

- Adame, M.T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de las Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano: España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.

- Aramendi, P., Vega A. y Buján, K. (2012). Los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, 252, 237-251.
- Ayala, C., Molina, V. y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195-219.
- Barca, A., Peralba, M., Porto, A., Marcos, J.L. y Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Reis - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. doi 10.5477/cis/reis.146.3
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: The case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación, número extraordinario*, 93-118.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Broc, M.A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 174-193.
- Calero, J., Chois, K. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-256.
- Casquero, A. y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, número extraordinario*, 191-223.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Civís, M. y J. Riera. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau llibres.
- Cobacho, F. y Pons, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social: Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- Comisión Europea. (2013). Recomendación de la comisión, de 20 de febrero de 2013, Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas (2013/112/UE), *Diario Oficial de la Unión Europea*, 59, 5-16.
- Cordero, J.M., Crespo, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297.
- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193.
- Fernández, E., Muñoz, R., Braña, F.J. y Antón, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 307-324.
- Fernández, J.M. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Educación, 355*, 309-330.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación, 21(2)*, 183-196. doi: 10.1174/113564009788345899
- García, M. (2005). Culturas de Enseñanza y Absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación, 338*, 347-374.
- Gil, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación, 23(1)*, 141-154. doi: 10.1174/113564011794728597
- Gil, J. (2012). Utilización del ordenador y rendimiento académico entre los estudiantes españoles de 15 años. *Revista de Educación, 357*, 375-396.
- Goikoetxea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica, 12(2)*, 195-220.
- Gracia, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación, 361*, 65-94.
- Guio, J.M. y Choi, A. (2014). Evolución del riesgo de fracaso escolar en España durante la década del 2000: Análisis de los resultados de PISA con un modelo logístico de dos niveles. *Estudios sobre educación, 26*, 33-62.
- Kohlberg, L. (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg 1927-1987*. Barcelona: Gedisa.
- López, P. (2009). *Desarrollo de la personalidad y el aprendizaje en la adolescencia*. Barcelona: UOC.
- Marchesi, A. y Martín, E. (comp) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA. Madrid: ed. Fundación SM.
- Martínez, J.M. (2001). Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria. *Revista de Educación, 325*, 235-252.
- Mena, L., Fernández, M. y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Ministerio de Educación (2010). *Propuesta para un pacto social y político por la educación*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/46144>
- Mora, A.J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación, número extraordinario*, 171-190.

- Morin, E. (2003). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe elaborat per Edgar Morin per a la UNESCO com a contribució a la reflexió internacional sobre com educar per a un futur sostenible*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Mozos, I.M. (2014). La Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa: una reforma contestada, pero de corto alcance. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 23-37.
- Nieto, S. y Recamán, A. (2012). Hacia una mayor comprensión global del rendimiento académico a través de las pruebas PISA: contraste de tres hipótesis a partir de unos datos empíricos. *Educación XX1*, 15(1), 157-178. doi: 10.5944/educxx1.15.1.154
- Nieves-Pérez, C., Betancort, M. y Cabrera, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 169-187.
- OECD. (2014a). *Los jóvenes de 15 años son creativos a la hora de resolver problemas, PISA in focus (38)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>
- OECD. (2014b). *¿Sabían los jóvenes de 15 años cómo gestionar dinero?, PISA in focus (41)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>
- Poy, R. (2009). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 147-169.
- Pozo, M.T., Suárez, M. y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Punset, E. y Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 31-62.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Ruiz, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2005). *The definition and selection of key competencies: executive summary*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Salinas, J. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en pisa 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Santos, M.A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62.
- Serra, C y Palaudàries, J.M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, número extraordinario*, 283-305.
- Servicio de inspección educativa de Madrid-Capital. (2002). El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 1º de ESO con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana. *Revista de Educación*, 329, 393-417.
- Servicio de inspección educativa de Madrid-Capital. (2003). El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 3º de ESO con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana. *Revista de Educación*, 330, 385-418.

Vega, A. y Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. *Educación XXI*, 13(1), 39-63. doi: 10.5944/educxx1.13.1.276

UNESCO (2012). *Education for all global monitoring report 2012. youth and skills: putting education to work*. París: UNESCO.

UNESCO (2015). *Rethinking education: towards a global common good?*. París: UNESCO.

Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Reflexiones sobre una Experiencia en un Centro Educativo

School Project: "Area of Peace". Thoughts about an Experience in an Educative Centre

José Manuel de Oña Cots ^{1*}
Emilio Andrés García Gálvez ²

¹ Universidad de Málaga ² Ayuntamiento de Málaga

Se enmarca esta investigación dentro del Master Interuniversitario de Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. La finalidad principal de la misma es conocer la situación del Proyecto "Red Escuela: Espacio de paz" en un IES de la provincia de Málaga, por medio de las valoraciones y perspectivas del alumnado que acude al Aula de Convivencia y al análisis de las hojas de incidencia que supervisan los docentes a cargo de este aula. Exponemos una investigación de carácter exploratorio y descriptivo en la que se utilizó tanto la observación no participante, como el análisis de contenidos y un cuestionario con preguntas abiertas, cerradas y de tipo Likert. Los participantes son 206 alumnos repartidos en 1º de ESO (117) y 2º de ESO (89). Los resultados que se muestran corresponden al análisis de algunos ítems y respuestas seleccionadas del cuestionario referidos al Aula de Convivencia y a la hoja de incidencias, categorizadas las causas por las que eran enviados allí en "Interrupciones", "Violencia", "Conflicto" o "Falta de respeto", entre otras. Los datos expuestos nos ofrecen una doble realidad: por un lado los sujetos del estudio parecen tener bien interiorizado el sentido teórico del proyecto, pero a la hora de concretarlo en la práctica diaria, la situación se aleja de lo que debería esperarse de un proyecto de estas características, convirtiéndose en un espacio punitivo y de reducción de conductas.

Descriptores: Educación, Convivencia, Escuela, Paz, Cultura de paz, Educación para la paz.

This research started as part of the final project for the Culture of Peace, Conflict, Education and Human Rights Interuniversity Master degree in Malaga. The main purpose of this paper is to describe and to interpret the situation of the Project "Red Escuela: Espacio de Paz" in a high school from Málaga city, through high school students' conceptions and the analysis of the papers filled out by the students who have been sent to the Coexistence classroom. This is an exploratory and descriptive research in which we use both non-participant observation and content analysis and a questionnaire with open and closed questions, as Likert questions. The 206 participants are divided into 117 students of 1st year and 89 of 2nd year. The results shown belong to the analysis of the questionnaire items related to classroom Coexistence, focused on categories such as "Interruptions", "Violence", "Conflict" or "Disrespect". The presented data show a double reality: first students appear to have so internalized the theoretical sense of the project, but at the time, when these attitudes are expected to be included in daily practice, the situation is far from what should be got of a project of these characteristics.

Keywords: Education, Coexistence, School, Peace, Culture of peace, Education for peace.

*Contacto: josecots@uma.es

Introducción

Vivimos en un mundo que se nos presenta como un auténtico desafío para la educación, entendida como herramienta para transformar la realidad. Un mundo cargado de conflictos, profundos cambios sociales, y plagado de situaciones que ponen en cuestión la dignidad de la persona y nuestra capacidad de convivir.

En este contexto, la educación para la paz viene a presentarse como una posibilidad educativa para la construcción común de otra cultura, una en la que todos podamos aportar y se rechace la violencia como forma de solución de los problemas; que opte por estilos dialógicos y de negociación entre personas y pueblos. La necesidad de plantear una cultura de paz que nos comprometa política y culturalmente con la dignidad de la persona, y que nos ayude a rescatar valores como la tolerancia y la solidaridad, es hoy un reto urgente para todos, ya que está en juego el respeto a los derechos fundamentales de la persona.

Tal y como hemos señalado anteriormente, nuestra investigación se enmarca en el contexto del Máster Interuniversitario de Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, y pretende exponer la situación del Proyecto “Red Escuela: Espacio de Paz” en un Centro de Secundaria de la provincia de Málaga, visto básicamente desde la perspectiva del alumnado, ya que tratamos de dar la voz a los auténticos protagonistas del trabajo educativo, por medio de sus valoraciones y opiniones. Además, hemos considerado la hoja de incidencia, documento que debía ser rellenado por cada alumno y alumna enviado al Aula de Convivencia, como parte esencial de nuestro trabajo en el sentido de dotarnos de claves importantes sobre el terreno respecto a qué se hace y cómo se actúa en el centro en relación al proyecto.

1. La Escuela como Espacio de Paz

El término “paz” es utilizado con mucha frecuencia hoy día, aunque se hace a veces de manera ambigua, como si se tratara de algo que únicamente viven personas o grupos determinados: pacifistas, voluntarios, etc. Muñoz y López (1999) nos han señalado cómo este concepto ha ido evolucionando a lo largo de la historia: desde una idea de paz como ausencia de guerra se va avanzando hacia otra muy relacionada con la construcción de condiciones sociales de justicia y respeto a los derechos de las personas, buscando estrategias para solucionar los conflictos que se produzcan e investigando sobre las dificultades que las personas tenemos para llegar a acuerdos pacíficos de convivencia (Sánchez, 2012). En esta evolución surge la idea de paz imperfecta (Muñoz, 2001), concepto que puede ayudarnos a entender la existencia del gran número de situaciones y propuestas pacíficas que se dan para solucionar los conflictos desde la no violencia, así como continuar promoviendo esa paz aun en lugares donde la violencia es excesivamente cotidiana.

Tomando como referencia lo expuesto, entendemos el concepto de “paz” como el ejercicio diario, siempre inacabado, en el que asumimos la igualdad de todos los seres en dignidad, el reconocimiento mutuo de los derechos, y la voluntad de construir juntos una ciudadanía común, encarando los conflictos de manera dialógica (Mayor, 2011). En palabras de Max-Neff (1998): “La paz es el desarrollo de capacidades humanas e interacciones causales” (p. 40).

Esta necesaria construcción de una paz cada vez más implementada ha de llevarnos a que nos situemos ante la realidad de una forma determinada, una visión que dote de sentido y posibilidad a dicha construcción: el punto de partida de esta paz se encuentra en la capacidad del ser humano para crecer, optimizar y optimizarse, ir siendo persona en sociedad, junto a otros (Freire, 1996). Las personas están abocadas a la acción, al hecho de hacerse, ya que somos seres siempre incompletos, inacabados, siempre perfeccionables y siempre exigidos en ese hecho constructivo de ser persona y hacer sociedad (Ruiz, 2008). Y en esta construcción permanente (Flecha, 2006), la paz ha de convertirse en un valor para la ciudadanía, un valor que nos ayude a la promoción de una verdadera cultura de paz, en la que cada persona tenga la posibilidad de crecer personal y comunitariamente (Tuvilla, 2004).

Hablamos, en definitiva, de la promoción de una cultura sustentada en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechacen la violencia y prevengan y afronten los conflictos, tratando de atajar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (Naciones Unidas, 1998). Esto supone la necesidad de buscar un cambio de mentalidad que nos ayude a organizarnos en torno a la idea de la defensa del bien común, apoyada en algunos valores, entre otros, los que abordamos a continuación:

La dignidad de la persona como eje vertebrador de toda acción. Todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, teniendo la posibilidad de utilizar la razón y la conciencia para vivir de manera fraternal unos con otros (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 1). Tal y como venimos sosteniendo, el ser humano es un ser social, lo relacional es parte intrínseca de lo humano, y encuentra su razón de ser en la construcción común de una sociedad cimentada en lo comunitario, en lo fraterno. La relación entre el individuo y la sociedad es de mutua necesidad para el desarrollo armónico de ambos.

Además de ser social, el ser humano es también un ser integral, posee múltiples facetas interrelacionadas entre sí. Una integralidad que se traduce en una realidad singular e irrepetible y que se va haciendo realidad en el encuentro, en la relación con sus iguales; ya que tanto la persona como la sociedad están siempre haciéndose, no acaban de estar nunca completas.

Convertir la defensa de esta dignidad y lo que significa en piedra angular de la cultura de paz es una responsabilidad que es necesario asumir para la cimentación de una sociedad sana, que reconozca las individualidades de cada sujeto y posibilite la participación de todos en un proyecto común: “Se trata de mantener la prioridad de los individuos y sus derechos, pero no de un individuo en abstracto, sino de los individuos concretos, reales, existentes en su diversidad y complejidad” (Fernández, 2003, p. 49).

En esta línea añadiremos un valor que entendemos fundamental en la construcción de la cultura de paz: La *solidaridad*, entendida como la convergencia de tres momentos que se complementan y alimentan entre sí: en primer lugar, es una reacción ante la injusticia y el sufrimiento de los demás; en segundo lugar es una determinación por embarcarse en los procesos que tratan de erradicar las causas de estas situaciones; y por último es un estilo de vida que pone en juego nuestras posibilidades (Aranguren, 2002). Buscar la vinculación entre las personas, promover el sentimiento de interdependencia, encontrar el sentido a la propia existencia por medio del encuentro y la relación con los demás, podrán ser facilitadores de esta vivencia de la solidaridad que estamos defendiendo, de

este aprendizaje de ser persona en plenitud (Gimeno, 2001), asumiendo una auténtica ética de la alteridad (Levinas, 2006); una ética que ha de cristalizarse en la búsqueda de unas relaciones humanas justas y en la toma de conciencia de los problemas existentes en nuestro entorno cercano y lejano, desarrollando la conciencia de que todos somos iguales de dignos y necesarios (Habermas, 1999). Es necesario, por tanto, el cultivo de identidades personales que aprendan a vincularse de manera fraternal con el resto de seres humanos, de forma que la solidaridad produzca, necesariamente, transformaciones personales y comunitarias.

Profundizando aún más en algunos de los valores que pueden ayudarnos a configurar la cultura de paz, consideramos muy importante el de la *tolerancia*. No una tolerancia en un sentido condescendiente o de simple respeto a las opiniones de los otros. Hablamos aquí de la tolerancia en el sentido en que lo hace Guichot (2012, p. 38): “Hay razones de orden superior para ser tolerantes, las *morales*: el respeto al otro, basado en su dignidad como ser libre, es decir, dotado de una autonomía que le hace capaz de determinar por sí mismo su forma de vida”. De esta forma entenderíamos la tolerancia como una virtud humana que rechaza cualquier forma de exclusión o explotación entre personas y busca nuevas y mejores formas de convivencia cada día (Cerezo, 2005). Estamos hablando en este caso de la concreción de una idea que no pretende quedarse en un concepto de tolerancia relacionado con la indulgencia o la condescendencia. Lo hacemos en relación a la capacidad de reconocer los derechos universales y las libertades fundamentales de los otros, promoviendo estilos educativos “que eduquen para la apertura y la disponibilidad y no para la cerrazón de lo seguro: de modo que la existencia se viva como un permanente desarrollo de nuevas y creativas posibilidades de verdad, belleza y bondad” (López, 2010, p. 88).

Por último, todas las características expuestas habrán de ser vertebradas por un modelo social de desarrollo, un modelo que dote a las personas de valor social, por encima de condiciones mercantiles o económicas. Un modelo inspirado en el “*desarrollo a escala humana*” (Elizalde, Max-Neff y Openhayn, 1986) que se oriente en buena medida a la satisfacción de las necesidades humanas, tratando de superar una visión economicista de la realidad y de la forma de relacionarnos para llegar o acercarnos a otra en la que el desarrollo económico dependa del desarrollo humano; asegurando condiciones de salud, educación y bienestar para todos de forma que influyan de manera positiva en un desarrollo armónico general de toda la sociedad.

Se trataría de promover un modelo social basado en una propuesta humanista (Krishnamurti, 2007) que facilite el aprendizaje de la vida en libertad, de personas libres que hacen uso de los bienes, pero no los convierten en un fin en sí mismos: “Un modelo de desarrollo en el que, aun existiendo relaciones de intercambio (mercado), se potencien las exigencias morales de redistribución (solidaridad) y reciprocidad por ser los tipos de relaciones humanas que realmente generan sociedad y comunidad” (Cáritas, 2009, p. 51).

En definitiva: al referirnos a la cultura de paz lo hacemos acerca de un proceso siempre inacabado de construcción y vivencia de valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto; promoviendo condiciones de justicia y posibilidades de participación social, de forma que todos los sujetos puedan ver satisfechas sus necesidades y se den posibilidades del aprendizaje de la vivencia de la vida en libertad, y en relación con los otros.

1.1. ¿Por qué una cultura de paz?

La respuesta a esta pregunta es clara: porque debemos adquirir, si no lo hemos hecho ya, un compromiso con la dignidad de la persona y con los derechos humanos que den sustento a la misma. Pero para profundizar más en esta respuesta queremos recurrir al profesor Esteve (2010) y su idea de que educar es un compromiso con la memoria. Efectivamente, creemos que estos tres elementos (“educar”, “compromiso” y “memoria”) pueden ayudarnos a justificar la necesidad de una cultura de paz y una vivencia honda de los derechos humanos.

En lo que se refiere a la práctica educativa, no está de más comenzar recordando algo fundamental: la educación es uno de los instrumentos más valiosos para que la humanidad pueda encarar con garantías los múltiples desafíos a los que se enfrenta (Delors, 1994). Los rápidos y profundos cambios a los que asistimos, la gran cantidad de información que recibimos y no podemos procesar con tanta rapidez, la aldea global en que se ha convertido el mundo y que nos pone por delante realidades y problemas socioculturales de calado, nos sitúan ante la necesidad de saber entender, de aprender a dialogar, de buscar soluciones conjuntas.

En esta línea, creemos que la educación en derechos humanos es una herramienta a tener en cuenta en la promoción de la cultura de paz. No como una simple enseñanza de contenido cultural (Mestre, 2007), sino como una propuesta de vivencia de los valores que los derechos humanos nos ofrecen: “Suscitar situaciones educativas desde los derechos humanos, y aprovechar situaciones imprevistas para reconducirlas con una intencionalidad educadora centrada en estos derechos, exige pensar la educación desde el marco que nos proporcionan los derechos humanos” (Gil, 2008, p. 35). Son muchas las voces que nos señalan que entre la educación y los derechos humanos existe una relación bidireccional (Binaburo, 2012; Camps, 2007; Gil, 2008; Peces-Barba, 2007; etc.) por cuanto se da una imperiosa necesidad de enseñar y educar en derechos humanos, siendo la educación, a la vez, un derecho de la persona (López, 2005).

Actividades como la inclusión de los derechos humanos en todos los niveles de enseñanza; el análisis, la discusión y la reflexión de dichos derechos por parte de cada individuo junto con otros; utilizar metodologías activas y participativas en las que cada sujeto asuma su responsabilidad en la construcción del conocimiento a través de la interacción, la investigación, etc. podría dar lugar a intercambios pedagógicos eficaces en un marco de interculturalidad y de educación inclusiva: “los derechos humanos contribuyen decisivamente a resaltar parte de las bases éticas de la educación porque nos ayudan a comprender el significado humanizador de las finalidades educativas” (Gil, 2008, p. 36).

Otro de los componentes sobre los que queremos defender la importancia de la cultura de paz es el del compromiso, un compromiso con el ser humano y con un concepto de convivencia cívica (Camps, 2011) que haga unir esfuerzos tanto a la clase política como a la sociedad civil en la búsqueda y el mantenimiento de la paz: “que sea posible es tarea de todos” (Caride, 2013, p. 26). Es evidente la necesidad de comprometernos a todos los niveles con esta forma de entender al ser humano y la sociedad. Educación y política son conceptos íntimamente relacionados que se alimentan entre sí y han de caminar en una misma dirección, debiendo ser considerados como un asunto de estado (Jares, 2007) para mejorar las condiciones de vida de las personas y promover, así, una humanidad que sea radicalmente humana (Tamayo, 2012). Es necesario un compromiso político y un

convencimiento pedagógico destinados a una construcción de esa cultura, de esta forma de entender las relaciones humanas y las sociedades. En estos tiempos de crisis, recuperar y apostar firmemente por valores que nos hagan más humanos, libres, solidarios, etc. es un reto que compete a todos: desde aquellos encargados de promulgar leyes y hacerlas cumplir hasta cualquier ciudadano de a pie. Este compromiso es una responsabilidad común.

Por último, queremos hacer referencia a la memoria como un factor que ha de ayudarnos a explicar por qué es necesaria una cultura de paz: “Educar es un compromiso con la memoria; con nuestra memoria individual y con la memoria colectiva” (Esteve, 2010, p.18). Recordar y reflexionar sobre el pasado para comprobar que los derechos humanos son conquistas sociales conseguidas con el esfuerzo y la vida de personas determinadas; que, a lo largo y ancho del tiempo y de la historia, se han dado acontecimientos que nos indican las grandezas de la especie humana y sus miserias; y que de unas y otras podemos y debemos aprender para repetir las o desterrarlas de nuestras acciones, son aspectos importantes a tener en cuenta: “A veces, vale la pena volver la vista hacia el pasado para saber si nuestro mundo actual avanza o retrocede, y cuáles de los valores de moda deben ser combatidos desde la educación “ (p. 17).

1.2. La cultura de paz en los centros educativos. Proyecto “Red Escuela: Espacio de Paz”

En el año 1995 se dio un impulso en Andalucía a la “Red Escuela: Espacio de Paz” (Orden 19 de diciembre de 1995), por medio de una Orden en diciembre de ese mismo año. Dentro de dicha orden la educación moral y cívica adquiría una importante significatividad, tratando de buscar un cambio de mentalidad social que colaborara en el abordaje educativo de los problemas de convivencia, que se nos presentan como un gran reto tanto a nivel social como en los propios centros escolares.

Dicho cambio de mentalidad se empezó a concretar en el curso 2002-2003, en un proyecto pionero en el que comenzaron trescientos centros andaluces y en el que en la actualidad están incluidos casi dos mil. Para acogerse a este proyecto se debe desarrollar un programa con vigencia de dos cursos escolares que trate los siguientes contenidos:

- El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- La educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.
- La mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de los conflictos.
- La prevención de la violencia.

Se trata de un proyecto destinado a toda la comunidad educativa en su máxima expresión: profesorado, alumnado, familias, personal no docente, etc., apostando por un centro educativo como espacio de encuentro de personas y entidades de muy distinta naturaleza, donde el compromiso, el esfuerzo y el intercambio de ideas debe contribuir a un clima de relaciones favorables para todas las partes y a todos los niveles, aportando al individuo conceptos positivos para su desarrollo integral.

Existen dos modalidades para el proyecto: Unicentro, desarrollado en un único centro; e inter-centro, llevado a cabo por varios centros, destacándose la primera opción como la principal, representando casi el 82% de los centros incluidos en el proyecto según datos de la Resolución Provisional de 1 de septiembre de 2011 por la que se reconocen centros

docentes pertenecientes a la Red Andaluza “Escuela: espacio de Paz” como Centros Promotores de Convivencia Positiva. Binaburo (2012) sostiene que los principales aciertos del proyecto han sido:

- Desarrolla una metodología de investigación –acción.
- Se transforma el rol del educador a través de iniciativas compartidas, creativas y realistas.
- Abre la participación de agentes externos a la comunidad educativa.
- Se modifica la visión de conflicto.
- Supone un reto cívico.
- Se ha fomentado y facilitado la formación del alumnado, profesorado y familias en el ámbito de la cultura de paz, la prevención y la resolución de conflictos.
- El trabajo en red ha permitido la difusión de las buenas prácticas de convivencia y cultura de paz, así como de materiales, desarrollados por los centros, para que estén a disposición de todos los centros de la red.

Para participar en la red existen una serie de requisitos (Orden de 11 de abril de 2011): a) estar aprobado por el Consejo Escolar, a propuesta del Profesorado. b) Contar con un docente responsable de la coordinación de las actuaciones derivadas de la participación en dicha red. c) Contar con un equipo de profesorado implicado en las propuestas de mejora y en la realización de las actividades que se planifiquen.

Nos centraremos en nuestra investigación en un centro de Educación Secundaria de Málaga, un centro con 376 alumnos, con un ratio de 25 y 32 alumnos en las doce unidades que tiene establecidas. En torno al 90% de este alumnado continua estudios postobligatorios, aunque un significativo número se dirige a la formación profesional.

El centro participa en el proyecto “Escuela: Espacio de Paz” desde el curso 2003-2004 y en estos momentos el proyecto que desarrolla recibe el nombre de “Convivir en la diversidad”, trabajando de forma conjunta la Cultura de paz y la Coeducación.

Nuestros objetivos de trabajo al investigar han sido:

- Conocer en qué medida se está viendo implementada la cultura de paz en el centro, por medio del aula de convivencia.
- Conocer la concepción del alumnado que acude al aula de convivencia del centro acerca de dicha aula.
- Analizar cuál es el concepto que del término “conflicto” tiene el alumnado del centro.
- Ofrecer algunas líneas concretas de trabajo que ayuden a optimizar la implantación de la cultura de paz en el centro.

3. Método

El estudio que presentamos se basa en un diseño mixto (Brannen, 2005), tratando de recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio o en

una serie de investigaciones, mezclando la lógica inductiva y deductiva (Teddlie y Tashakkhori, 2003). La realidad tan diversa en la que queríamos realizar nuestra investigación nos animaba a utilizar este tipo de metodología. Dentro de la misma decidimos utilizar también la observación no participante (Rodríguez y Gil, 1996) en la que la detección de necesidades fue el objetivo principal. Esta etapa la desarrollamos durante dos semanas, en las cuales nuestra actividad consistió en tratar de conocer todos los aspectos del centro relacionados con la organización y la gestión de la Cultura de Paz.

En definitiva, optamos por un diseño de estas características ya que entendíamos que podría ayudarnos a lograr una perspectiva más precisa de la realidad, siendo un forma óptima de estudiar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas (León y Montero, 2003), aspecto clave de todo estudio relacionado con el ser humano.

3.1. Muestra y diseño

La elección de nuestra muestra tiene una clara intención que no es otra que la de dar la voz (Rudduck y Flutter, 2007) a los auténticos protagonistas del trabajo educativo: el alumnado. Es necesario atrevernos a mirar a los estudiantes con otros ojos, admitiendo que hay aspectos que competen a su realidad que hasta ahora no les hemos consultado con suficiente seriedad y que es necesario comenzar a hacerlo (Sheeh et al., 2005) para lograr que todas nuestras áreas de trabajo adquieran mayores dosis de calidad educativa. Sin la voz del alumnado, las investigaciones pierden sustrato pedagógico y corren el riesgo de mostrar una información que olvida a los destinatarios de la tarea educativa (Sandoval, 2011).

Nuestra investigación es de carácter exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La recogida de datos tuvo lugar en el curso académico 2012-2013 con una muestra intencional de 206 sujetos repartidos en 117 (57 chicos y 60 chicas) de 1º de ESO y 89 (56 chicos y 33 chicas) de 2º de ESO, dentro del centro al que hemos hecho referencia anteriormente. La elección de estos sujetos se debe a que son los grupos donde se concentran un mayor número de hojas de incidencias en el centro, según se desprende del análisis que pudimos hacer de las mismas. Y es que tal y como se ha señalado, decidimos también analizar las hojas de incidencia que cumplimentaban los alumnos, tutorizados por los docentes responsables del Aula de Convivencia, ya que entendíamos que nos aportaban una información que podría ser de gran valor.

3.2. Instrumento de recogida de información

Los instrumentos que utilizamos para recabar la información fueron dos: por un lado elaboramos un cuestionario ad hoc de 20 preguntas agrupadas en tres bloques fundamentales:

- Las ocho primeras destinadas a conocer si el alumnado sabe de la existencia del proyecto Escuela Espacio de Paz en el centro: asignaturas, responsables del proyecto, actividades, etc. por ejemplo: “¿Conoces el proyecto Escuela Espacio de paz?” “¿Consideras importante que se desarrolle un proyecto así en tu centro?”
- Las cuatro siguientes destinadas a conocer la valoración que el alumnado hace sobre el proyecto, utilizando una escala tipo Likert, por ejemplo: “Asigna un valor del 1-10 (10 máximo) de importancia del proyecto”.

- Las restantes preguntas, planteadas de forma abierta, estaban destinadas a conocer la valoración que el alumnado hacía del Aula de Convivencia y de conceptos como “paz” o “conflictos”: “¿Para qué sirve el Aula de Convivencia?”, “Define con una palabra el término “conflicto” o “Realiza propuestas para el Proyecto”.

Para la elaboración de este cuestionario decidimos seguir los pasos que autores significativos en la materia (Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 2001; Pérez, 2004; etc.) nos ofrecen para construir herramientas fiables: planificar la construcción del cuestionario definiendo objetivos, definir claramente la información que se desea obtener, elegir la muestra, elaborar el contenido de acuerdo a la información que queremos, etc. Además, todo el procedimiento investigador fue evaluado positivamente por un tribunal de TFM del Máster de Cultura de Paz, que valoró de manera adecuada el trabajo metodológico.

Por otro lado, también contamos como instrumento de recogida de información con la hoja de incidencias que debían rellenar el alumnado enviado al Aula de Convivencia y ser firmada por el docente responsable. Dicha hoja fue elaborada por el Equipo de Orientación del IES y consta de cinco preguntas:

- Describe qué ha ocurrido
- ¿Por qué has actuado de esta manera?
- ¿Cómo me siento?
- ¿Qué puedo hacer para resolver esta situación?
- ¿A qué me comprometo?

El análisis de ambos documentos tenía presente tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, desde la cuantificación del número de hojas de incidencia dentro de muy diversas categorías, como curso, grupo o sexo; hasta valoraciones cualitativas relacionadas con el Aula de Convivencia: causas por las que habían sido enviados a la misma, opiniones expresadas en relación al proyecto por parte de los jóvenes, etc.

3.3. Categorías de análisis

Para el análisis de las hojas de incidencia, dada la multiplicidad de respuestas, resultaba imprescindible la formalización de un sistema de categorías que nos sistematizara, en la medida de lo posible, el gran volumen de información con el que trabajamos. Este sistema fue creado únicamente para el primer ítem de la hoja de incidencia, en el que se pedía al alumno o alumna que explicara qué había ocurrido, aspecto que dotaba al mismo un carácter abierto. En cambio, no fue necesario para los restantes ítems ya que se trataban principalmente de preguntas cerradas.

Se localizaron veintiuna respuestas distintas para la explicación de las razones por las que el alumno o alumna en cuestión había sido mandado al Aula de Convivencia. Así, se establecieron las tres siguientes categorías principales, además de una adicional denominada “No justifica”. Exponemos algunos ejemplos de subcategorías para facilitar al lector la comprensión de las mismas:

- Interrupciones: “Levantarse sin permiso”, “No traer el material”, “Comer chicle”...

- Faltas de respeto: “Molestar a los compañeros”, “Desobedecer”, “Usar un tono o expresión inadecuado”...
- Violencia: “Insultar”, “Pelear”, “Pegar”...

Por otro lado, en los cuestionarios no fue necesaria la elaboración de un sistema de categorías específico, únicamente por curso y por sexo. Las razones de esta decisión fueron básicamente dos: en primer lugar, por motivos de espacio hemos decidido no incluir todas las respuestas aportadas por los alumnos, destacando aquellas que entendemos son más significativas y puedan aportar información sustanciosa a nuestro análisis. En segundo lugar, las respuestas que obtuvimos fueron fácilmente clasificables en categorías como “Discusiones”, “Castigar”, “Problemas”, etc.

4. Resultados

En cuanto a los resultados, presentamos, en primer lugar, la información referente al cuestionario, concretamente para los ítems en los que se les pregunta qué es el Aula de Convivencia, que realicen una definición del término “conflicto” y, por último, que hagan propuestas de actividades para mejorar el proyecto.

Por otro lado, también presentaremos el análisis realizado de las hojas de incidencia, sólo para su primer ítem que, como indicamos anteriormente, pide al alumno o alumna los motivos por los que han sido enviados al Aula de Convivencia.

4.1. *¿Qué es el aula de convivencia?*

Las respuestas aportadas en este ítem nos muestran que casi tres de cada cuatro sujetos definen este aula como un “aula de castigo”, siendo un resultado muy contundente y que cuestiona desde su raíz la implementación real del proyecto en el centro, ya que sólo un 17.42% responden que se trata de un aula de reflexión (figura 1).

Además, destacan algunas respuestas del estilo “Es un aula donde van los niños que molestan” o “Es un aula donde van niños que no trabajan”, lo que nos lleva a situarnos en la idea de que nos encontramos en un espacio que busca únicamente reducir conductas, minimizando la posibilidad de que su uso sea destinado a la construcción de convivencia y el aprendizaje de vivir en común.

Uno de los aspectos más llamativos lo encontramos en el ítem siguiente, donde se les preguntaba por la función del Aula de Convivencia, a lo que contestan, en un 42.78%: “Para reflexionar”. Es decir, que se aprecia un número significativo de respuestas en la que se sostiene que “El Aula de Convivencia es una aula de castigo que sirve para reflexionar”, lo que nos señala que parece existir una idea teórica positiva acerca del sentido del trabajo del proyecto de Cultura de Paz, pero que no se ve reflejada en la realidad, que nos ofrece una praxis completamente alejada de propuestas pedagógicas. Creemos que las respuestas nos indican una confusión importante al expresar que un espacio que tiene la intención de ser de aprendizaje de la convivencia esté relacionado con la idea de un “aula de castigo” para la reflexión. Desde nuestro punto de vista, los términos “castigo” y “reflexión” tienen muy poca relación si hablamos desde una óptica educativa, de una praxis transformadora.

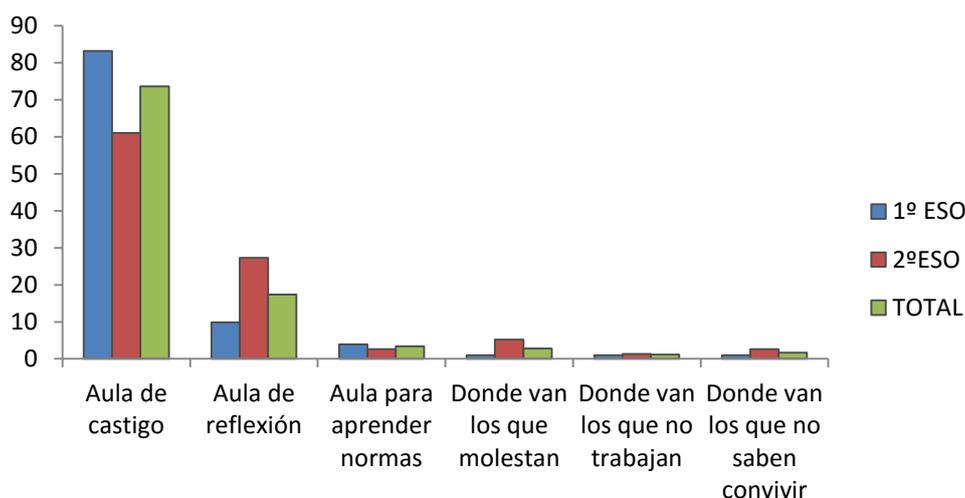


Figura 1. Respuestas de los alumnos a la pregunta qué es el Aula de convivencia
Fuente: Elaboración propia.

Esta tendencia viene corroborada por el resto de respuestas que ofrece el alumnado en relación al funcionamiento del Aula de convivencia como “Para corregir comportamientos” (11,11%), “Para castigar” (26,67%), o incluso “Para nada” con un 2,22%.

El análisis de estos datos nos señalan que el Aula de convivencia parece cumplir de forma deficiente con el rol y la responsabilidad que debería asumir, un rol en el que el centro escolar “(...) sea capaz de promover en su alumnado las ganas de aprender. Todo aquello que la escuela actual explique dentro de sus aulas debe ser reconocido por el alumnado como algo próximo a él” (Pallarés, 2014, p. 62). Si los alumnos enviados al Aula de convivencia la entienden, en su gran mayoría, como un espacio de castigo, ajeno a su realidad personal, podemos afirmar consecuentemente que existen deficiencias significativas en esta tarea.

4.2. Define en una palabra el término “conflicto”

Vamos a conocer en este momento cómo definen los alumnos implicados en el Aula de Convivencia el término conflicto. Solemos tener una visión negativa de dicho término, asociándolo a la violencia y a situaciones no resueltas. Tal y como hemos venido defendiendo desde el principio, para la Cultura de Paz dicha situación puede ser una oportunidad para producir transformaciones sociales, construir juntos otro tipo de relaciones, aprender a analizar situaciones sin uso de la violencia, etc. Los datos que hemos podido recabar al preguntar a los sujetos acerca del término conflicto aparecen en la figura 2.

Las respuestas recogidas vienen a reforzar, de algún modo, la tendencia antes expuesta. Únicamente un 10% del total entienden el conflicto como un “intercambio de ideas” o un “desacuerdo”, expresiones que podríamos considerar como positivas en relación al conflicto. El resto de respuestas, más del 80%, ofrecen un carácter evidentemente peyorativo: “Pelea”, “Guerra”, “Violencia”, “Problema”, “Enfrentamiento” o “Amargura”. Entendemos que estos datos nos indican que el concepto de conflicto que los sujetos preguntados entienden está aún lejos de lo que desde la Cultura de Paz se defiende: uno

en el que se aproveche el conflicto como medio para el aprendizaje de la vivencia en común y de valores democráticos.

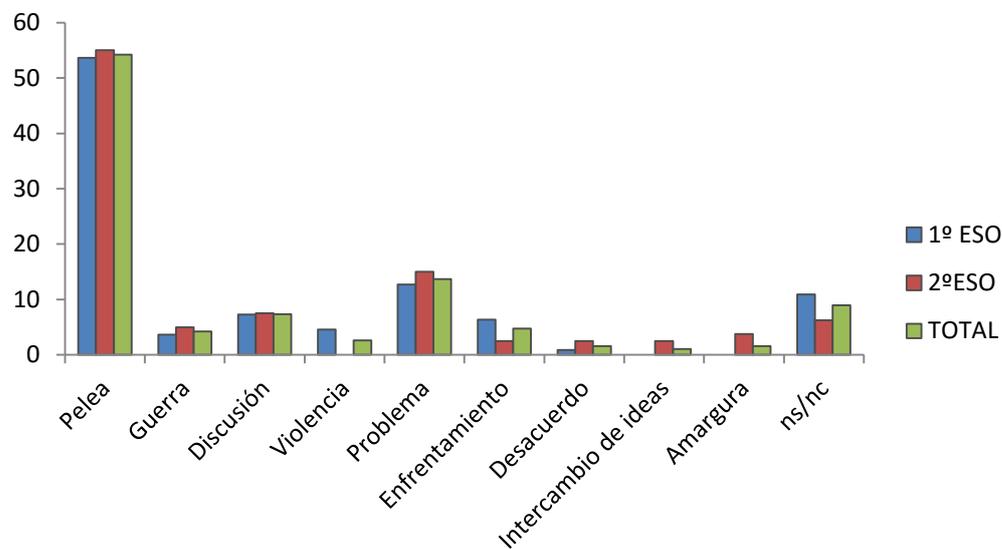


Figura 2. Respuestas de los alumnos a la definición del término “Conflicto”

Fuente: Elaboración propia.

Gestionar de forma positiva situaciones de conflicto en un Centro Escolar no es tarea fácil, necesita la implicación y la responsabilidad de toda la comunidad educativa y una vivencia común de valores. El espíritu de un proyecto como el de “Proyecto Escuela: Espacio de Paz” es el de construir conjuntamente una cultura democrática, en el más profundo sentido de esta expresión. El hecho de que los chicos y chicas encuestados definan como lo hacen el término “conflicto” nos está indicando que la vivencia en la cultura de paz en el Centro está aún en una fase inicial, un momento en el que cuestiones tan importantes para dicha cultura se encuentran poco arraigadas en el imaginario común.

Pasamos ahora, para terminar el análisis del cuestionario, a conocer las actividades que los propios alumnos y alumnas proponen para el proyecto.

4.3. *¿Qué actividades se podrían realizar para el desarrollo del proyecto?*

Una de los objetivos de nuestra investigación ha sido en todo momento el de tratar de escuchar y dar protagonismo a los destinatarios de todo el trabajo educativo: en este caso los propios alumnos y alumnas del Centro.

Para ello, y dentro de una pregunta de nuestro cuestionario, decidimos pedirles que hicieran propuestas que, desde su punto de vista, pudieran mejorar el desarrollo del proyecto (figura 3).

Dentro de las respuestas del alumnado se destacan dos grupos principalmente: uno que responde “no sabe/ no contesta”; y otro, mayoritario que responden: “actividades grupales”. Incluso en esa línea se destacan respuestas del estilo de “talleres”, “actividades solidarias” o incluso “videos”.

Asumiendo la existencia de una parte significativa de respuestas que eligen la opción de “no sabe/no contesta”, creemos que es algo muy destacable y a tener en cuenta, las

respuestas que los alumnos ofrecen; respuestas que tienen que ver con actividades de encuentro entre iguales y de relación, espacios donde poder compartir tiempo junto a otros de forma útil y constructiva. Propuestas, al fin y al cabo, en la línea de lo que se proponen como medios para facilitar la Cultura de Paz: “Una comunidad democrática debe instituir prácticas de valor que faciliten la cooperación entre sus miembros y la experiencia de valores encarnados en formas de comportamiento” (Puig, 2000, p. 187).

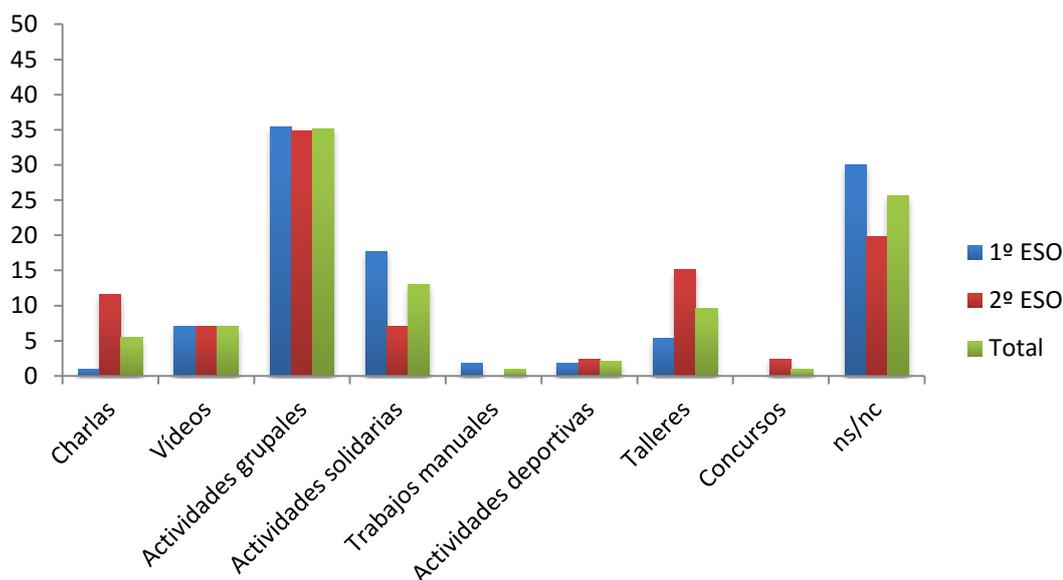


Figura 3. Propuestas de actividades de los alumnos
Fuente: Elaboración propia.

4.4. Análisis de las hojas de incidencia

Cabría destacar que la categorización de la hoja de incidencias fue un tanto complicada, ya que la mayoría de las subcategorías podían entenderse como “Interrupciones”; sin embargo, tratando de equiparar las principales categorías y haciendo un análisis profundo de su significado, categorías como “No respetar el material”, “Sentarse mal”, “Mirar por la ventana”, se incluyeron en “Faltas de respeto”.

El estudio de los datos nos indica que en un 65.85% de las ocasiones, los estudiantes son enviados al Aula de Convivencia por motivos referidos a “Interrupciones” (Figura 4). Acuden a dicha Aula aquellos sujetos que tienen una conducta contraria a la convivencia en el grupo y/o en el centro. Se invita a la reflexión de si conductas como “No traer el material”, “Levantarse sin permiso” o “Comer chicle” son contrarias a la convivencia de un grupo de personas. Llamamos la atención a estos datos: más de la mitad de los alumnos son enviados al Aula de Convivencia por mantener una serie de conductas que, más que contrariar la convivencia, parecen contrariar a una parte de la comunidad educativa que utiliza dicho espacio para mantener una situación de privilegio y poder.

Respecto a las conductas pertenecientes a las categorías “Faltas de respeto”, lo llamativo del caso es que tanto las causas referentes a esta categoría como a “Violencia” oscilan en torno al 15%; apreciándose una diferencia muy reseñable frente al porcentaje que presenta “Interrupciones”, un 65,85%.

Por otro lado, y aunque sea un porcentaje muy pequeño, sólo un 3,14%, en la categoría “No justifica” también podemos extraer una interesante información, ya que deberíamos reflexionar sobre qué sentido tiene un Aula de Convivencia y un proyecto de las dimensiones como “Escuela: Espacio de Paz” si se dispone de una hoja de autorreflexión, que debe ser leída y firmada por un docente cuando el alumno o alumna haya reflexionado, al menos, sobre qué ha ocurrido; rellenándose finalmente, en un buen número de casos, como si de un formulario se tratase.

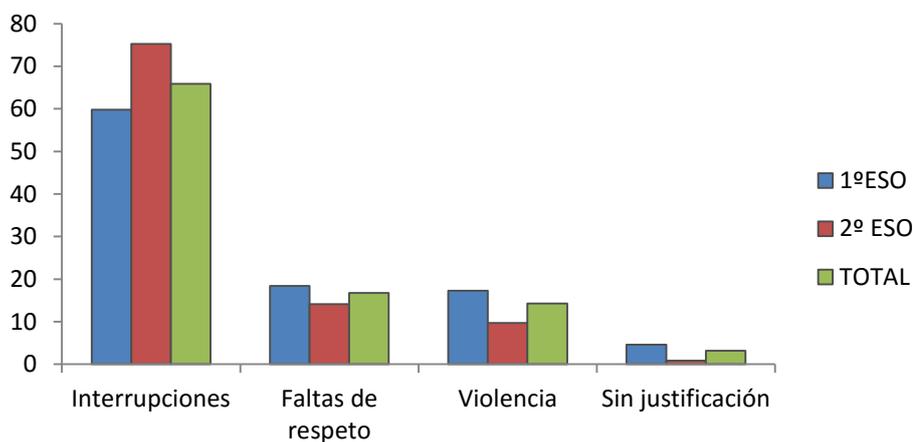


Figura 4: Motivos por los que los alumnos han sido enviados al Aula de convivencia
Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y Conclusiones

Los datos presentados y analizados son, en buena medida, concluyentes. Entendemos que nuestro estudio se circunscribe a una realidad muy determinada, y no pretendemos extrapolar nuestros datos y conclusiones hacia el resto de realidades como algo inapelable, sino ofrecer algunas reflexiones y evidencias que nos ayuden a todos a continuar creciendo de forma significativa en la implementación de la cultura de paz.

Dicho esto, y en referencia al Centro analizado, los alumnos y alumnas estudiados poseen un concepto del Aula de Convivencia muy relacionado con un espacio punitivo, destacándose conceptos e ideas como “corregir”, “castigar”, etc. A pesar de eso, también podemos afirmar que entienden el sentido teórico del proyecto (“para reflexionar”, señalan), pero están llamando nuestra atención acerca de una situación preocupante: el medio utilizado no está cumpliendo con las funciones que se le deberían suponer, ofreciendo un espacio que se vive de forma negativa, lejos de propuestas educativas. El alumnado parece sufrir las consecuencias de un proceso que no funciona como se le supondría. Los datos expuestos nos indican una situación deficitaria respecto a lo que deberíamos esperar de un proyecto de este calado. Se intenta ofrecer a los alumnos aprendizajes de diversa índole y tipo, pero existen graves vacíos en cuanto al aprendizaje de la convivencia y la paz, optándose por un aprendizaje basado más en el condicionamiento que en lo verdaderamente educativo (Esteve, 2003); poniendo en cuestión, desde nuestro punto de vista, la necesidad educativa de la existencia del Aula de Convivencia, que únicamente está siendo utilizada como medio represor sin ofrecer más posibilidades.

Todo lo dicho viene a confirmarse al preguntar a los sujetos acerca de su concepto de la palabra “conflicto”. En este caso la connotación negativa es mayor que respecto al Aula de Convivencia: “pelea”, “guerra”, “amargura” son las respuestas más destacadas que se nos dan. Desde nuestro punto de vista, estas concepciones nos indican la necesidad de un cambio en el enfoque del trabajo, un cambio hacia una auténtica formación del alumnado y con él de toda la comunidad educativa. Resulta de vital importancia dotar al alumnado de una serie de herramientas que los coloquen en las mejores condiciones para una interacción óptima con su entorno; para un desarrollo de habilidades relacionales y capacidades que los lleve a un aprendizaje permanente a lo largo de su vida (Mezirow, 2000).

El análisis de la realidad que nos ocupa nos indica que el desarrollo de la Cultura de Paz en el Centro se encuentra en una fase inicial: los principios de dicho proyecto parecen ser compartidos por la amplia mayoría de los implicados en nuestra investigación, aunque la implementación en la vida diaria de los alumnos y alumnas esto no sea así. Como hemos señalado, se utiliza el Aula de Convivencia como forma de control hacia aquellos alumnos que no encajan en la dinámica de las aulas, negándoles la posibilidad de participar y hacer aportaciones.

Entendemos necesario devolver el protagonismo al alumnado para que colabore en la creación del currículum, generando conocimiento. En este sentido, el aprendizaje dialógico (Freire, 1996), actividades dirigidas al desarrollo de la empatía hacia los demás, la aceptación de lo diferente, y el hecho de promover formas participativas de aprendizaje como la escucha, la lectura compartida de textos, creación de materiales, cine-fórum, experimentación, etc. serán actividades que ayudarán a profundizar en esta línea educativa (García, 2013).

Creemos que es un hecho claro que los niños no aprenden de nosotros, sino que nos aprenden a nosotros (Martínez, Rodríguez y Romera, 2004). Siguiendo esta línea, resulta una obviedad que si se pretende alcanzar los objetivos de este proyecto acometamos todos los agentes educativos un compromiso mayor y mejor a favor de la Cultura de Paz. Para ello, entendemos necesario un trabajo conjunto de toda la comunidad educativa (Traver, Sales y Moliner, 2010), en el que se produzca una dinámica continua, no fragmentada, generando cauces de participación, compromiso y responsabilidad de todos estos agentes. Así, proponemos desarrollar actividades asamblearias que faciliten la implementación de un modo más real del proyecto “Escuela: espacio de paz” a partir de una visión más comunitaria, que responsabilice a todos.

Sostenemos que la educación para la paz debe investigar acerca de la forma de acompañar a cada persona en la realización de análisis de su realidad y del mundo en el que vive, promoviendo reflexiones, pensamientos y actividades que han de poder concretarse en la vida diaria, generando un conocimiento aplicable y útil que nos facilite la posibilidad de encontrar, cada día, nuevas y mejores formas de convivencia, desarrollo personal y construcción comunitaria.

Referencias

- Aranguren, L. (2002). *Educación en el compromiso. Valores para vivir en sociedad*. Madrid: PPC.
- Binaburo, J.A. (2012). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Madrid: CEAC.

- Brannen, J. (2005). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Londres: Routledge.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson Educación.
- Camps, V. (Coord.) (2011). *Civismo*. Barcelona: Editorial Proteus.
- Caride, J.A. (2013). Educar en la convivencia: la cultura de paz como construcción pedagógica y social. En M.T. Castilla, V.M. Martín, A.M. Sánchez y E.S. Vila. (Coords.), *Cultura de paz para la educación* (pp.17-31). Madrid: GEU.
- Cáritas (2009). *Modelo de acción social*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- Cerezo, P. (2005). *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Elizalde, A., Max-neff, M. y Openhain, M. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Santiago: Cepaur.
- Flecha, R. (2006). ¿Qué cambiará en las escuelas cuando volvamos a Freire? En I. Alcalde (Ed.), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 13-18). Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García, E. (2013). Hacia una forma más holística y dialógica de educar para la paz. En M.T. Castilla, V.M. Martín, A.M. Sánchez y E.S. Vila (Coords.), *Cultura de paz para la educación* (pp. 93-109). Madrid: GEU.
- Gil, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 20, 25-44.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64, 35-47.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Península.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jares, X.R. (2007). *Pedagogía da convivência*. Oporto: Profedições.
- Krishnamurti, J. (2007). *La educación y el significado de la vida*. Madrid: Edaf.
- Leon, O. y Montero, L. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI.
- López, J.A. (2010). ¿Qué “yo” es valioso para el mundo de hoy? *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 22, 65-90.
- López, P. (2005). Educación en derechos humanos: suspenso. En L.M. Naya. (Coord.), *La educación y los derechos humanos* (pp.155-173). Donostia: Erein.
- Martínez, O., Rodríguez, J. y Romera, M. (2004). *Técnicas de dinámicas de grupo: un recurso para la organización del clima social en el aula*. Granada: Ediciones Adhara, S.L.

- Mayor, F. (2011). *Donde no habite el miedo*. Madrid: S.A. Litoral.
- Max-Neff, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Nordan-Comunidad.
- Mestre, J.V. (2007). *La necesidad de la educación en derechos humanos*. Barcelona: UOC.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Muñoz, F.A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F.A. y López, M. (1999). *La paz en la historia*. Granada: Eirene.
- Pallarés, M. (2014). El legado de Paulo Freire en las escuelas de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 26, 59-76. doi: 10.14201/teoredu20142615976
- Pérez, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G. y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Aljibe.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz a tu alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, C. (2008). *Educación y derechos humanos desde la participación y la convivencia*. Madrid: Fundación SM.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Sánchez, S. (2012). La perspectiva de la cultura de paz en el estudio de la diversidad cultural y la convivencia en educación. En M.T. Castilla y V.M. Martín (Coords.), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp.25-35). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sheehy, K, Nind, M. y Simmons, K. (2005). *Ethics and research in inclusive education*. Londres: Routledge Falmer.
- Tamayo, J. (2012). *Invitación a la utopía: estudio histórico para tiempos de crisis*. Madrid: Trotta.
- Traver, J.A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio. Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. California: Sage.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior

Favouring and Hindering Factors in the Transfer of Teachers Training Process in Higher Education

Elena Cano *

Universitat de Barcelona

La formación del profesorado constituye un recurso para la mejora de la calidad educativa. Por ello es necesario estudiar si se transfiere a las aulas e impacta en las instituciones y en el conjunto del sistema. Este artículo tiene por objetivo analizar los factores que favorecen y dificultan dicho proceso a partir de realizar un sistemático análisis documental de las investigaciones sobre transferencia de la formación realizadas en los últimos años. El diseño de la evaluación junto a la planificación de la acción formativa o el compromiso institucional, junto con la autoeficacia o la percepción de la capacidad de transferir, son los principales elementos que favorecen el traspaso de la formación al trabajo diario de los docentes. Por el contrario, la falta de apoyo de superiores e iguales o la falta de conexión entre la formación y los planes de centro son los factores que actúan como mayores obstáculos para la transferencia de la formación. El estudio determina que evaluar la transferencia es un proceso complejo y costoso por la necesidad de realizarse de forma diferida en el tiempo, de implicar a diversos agentes y de recoger datos que puedan evidenciar las mejoras generadas por la formación.

Descriptor: Transferencia de la formación, Formación continua, Finalidades de la formación, Evaluación de programas, Profesorado.

Teacher training is a resource for improving the quality of education. To consider if training is transferred to the classroom and if it is impacting in institutions and in the whole system is a must. This article analyses the factors that foster and hinder this process from a systematic documentary analysis of last years' developed research on transfer of training. The evaluation design, the training planning, the institutional commitment, together with the self-efficacy or ability to transfer self-perception, are the main elements that favor the transfer of training to the daily work of teachers. On the contrary, the absence of support from heads and peers and the lack between training and institutional plans are the major obstacles to the transfer of training. The study determines that transfer assessment is a complex and expensive process because it has to be done delayed in time, it has to involve different stakeholders and it has to collect data for proving the benefits that it has got.

Keywords: Transfer of training, Continuous training, Training objectives, Program evaluation, Teachers.

*Contacto: ecano@ub.edu

Introducción

En tiempos de crisis parece, aunque no se dispone de datos claros, que uno de los recortes más severos han sido las actividades de formación. Así lo han denunciado tanto sindicatos¹ como algunos medios de comunicación² al señalar, por ejemplo, que en los presupuestos de 2012 la partida que más cayó fue la dedicada a la formación permanente del profesorado (cursos de actualización), que pasó de 52 millones a 4 (-91%). Si la formación se considera como algo accesorio o complementario a la tarea diaria de los docentes, podría estimarse como algo prescindible. Ahora bien, si la formación se entiende como un recurso necesario para mantenerse actualizado tanto en los saberes de cada disciplina como en las didácticas de cada una de ellas, y se concibe más como inversión que como gasto, recortar en formación supone, a todas luces, una política errónea, que puede tener exiguos ahorros a corto plazo y enormes déficits a medio y largo plazo. Bonal (2015) recuerda los efectos devastadores que los recortes de los derivados de los programas de ajuste estructural tuvieron en los 80's sobre la calidad educativa. Por su parte, Melgarejo (2013) muestra cómo Finlandia, país con altos resultados en pruebas PISA y con un modelo educativo de referencia, en lo que invierte más es en la formación inicial y continua del profesorado.

Hoy más que nunca los retos que tiene que enfrentar el sistema educativo sólo pueden lograrse con unos profesionales competentes, actualizados, innovadores y capaces de trabajar en equipo con otros agentes educativos y sociales. Sin embargo, también es cierto que las políticas de formación deben de basarse en macro análisis de sistema y meso análisis de centro que identifiquen las necesidades de forma rigurosa, de modo que se emprendan acciones que resulten estratégicas para lograr los objetivos del sistema educativo y que contribuyan al desarrollo de planes estratégicos y de mejora de los centros. Con ello quizás se evite la impresión que tiene cierta parte de la población de que la formación obedece más a modas o corrientes (diversas e incluso, en ocasiones, opuestas) acerca de lo que es necesario (Sanfabián, Belver y Álvarez, 2014). Por otra parte, la inversión en formación del profesorado debiera también financiar aquellas modalidades formativas que se han revelado como más eficientes. En este sentido, el movimiento de mejora de la escuela (Murillo, 2003) ha mostrado los beneficios que para lograr el cambio educativo posee la formación en centros. También la OCDE (2005) en el informe en el que defendía que “la docencia importa” alertaba de la necesidad de articular de forma más ajustada la formación del profesorado, su perfeccionamiento profesional y las necesidades de los centros educativos, sugiriendo una mayor responsabilidad de los centros en la formación y la gestión personal del profesorado para alinear mejor formación y planes de centro.

1. Revisión de la Literatura

Si bien se dispone de prolija literatura sobre modelos y modalidades formativas y sobre la importancia de la formación del profesorado, inicial y permanente, para el desarrollo profesional, la evaluación de la formación ha sido un tema menos abordado y su tratamiento se ha realizado más desde un plano teórico que desde con estudios

¹ http://www.feteugt.es/data/Upload/GABrecortes_partidas_presupuestarias_educacion.pdf

² <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/04/03/espana/1333453157.html>

empíricos, por la dificultad que entrañan. En caso de realizarse, éstos han abordado los efectos o resultados de la formación en términos de percepciones de los usuarios, con lo que la evaluación de la formación en su globalidad parece ser un tema pendiente.

1.1. La evaluación de la formación, un tema pendiente

En la mayoría de países de la UE, administrativamente se articulan procesos para rendir cuentas de la formación realizada (Eurydice, 2006) en tanto se informa del grado de ejecución de los planes de formación previstos. Sin embargo, ¿existen estudios sobre los efectos que las diversas modalidades formativas tienen? Es decir, ¿se evalúa el resultado de las diferentes acciones con el fin de tomar decisiones fundamentadas en datos? En términos generales, las diversas administraciones y unidades encargadas de formación de profesorado evalúan un único tipo de resultados: la satisfacción de los participantes con la actividad desarrollada y, en algunos casos, la percepción que el propio formador/a tiene de cómo ha funcionado la actividad formativas. También es cierto que existen algunas experiencias que tratan de averiguar los efectos de modalidades diversas (Pineda, 2012) o que tratan de incorporar otros niveles de resultados (Quesada, Espona, Ciraso y Pineda, 2015) pero su coste, la dimensión temporal extensa y la necesaria implicación de diversos agentes, las hacen poco viables y en ocasiones se asocian con investigaciones llevadas a cabo desde la universidad o con estudios piloto asociados a proyectos de innovación o de investigación que, una vez acabado el proyecto, dejan de ponerse en práctica.

En nuestro entorno los análisis más relevantes al respecto son los realizados por Pineda (Pineda 2000, 2002, 2011; Pineda y Sarramona, 2006), que ha desarrollado tanto estudios teóricos sobre modelos de evaluación como estudios empíricos de evaluación (Pineda, Moreno, Úcar y Belvis, 2010; Pineda, Belvis, Moreno, Durán y Úcar 2011). Algunos otros análisis recientes sobre la evaluación de la transferencia de la formación son los de Gairín (2010); Tejada y Ferrández (2007) o Tejada, Ferrández, Jurado, Mas, Navío y Ruiz (2008). En el ámbito universitario, destacan los trabajos de Feixas (2013) y Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013), así como la aportación de Fernández, Guisasaola, Garmendia, Alkorta y Madinabeitia (2013). Mención especial merece el reciente monográfico coordinado por Feixas (2015) acerca del tema. Casi todos los estudios hacen referencia al modelo más popular respecto a la evaluación de los diversos niveles de resultados de la formación, que es el formulado por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2000) aunque también al de Holton (1996, 2005).

La propuesta de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2000) para evaluar los resultados de un programa formativo establece cuatro niveles: (1) satisfacción o reacción; (2) aprendizaje (o desarrollo de competencias); (3) transferencia y (4) impacto. La satisfacción con la actividad formativa parece ser ampliamente recogida en casi todos los programas formativos. Puede centrarse en la opinión de los participantes y/o contrastarla con la del formador/a. Puede realizarse en papel o, cada vez más, en línea, aunque ello ocasiona dificultades en la recogida de datos. Puede realizarse con instrumentos cerrados (escalas, *check-list* e incluso rúbricas) o de forma más cualitativa (que es menos usual puesto que normalmente no se centra en la comprensión sino en la recogida de evidencias objetivas para el rendimiento de cuentas y requiere de indicadores numéricos). Pero, en cualquier caso, este primer nivel suele estar resuelto. El aprendizaje derivado de los procesos formativos ha sido poco considerado en la formación permanente del profesorado, quizás por resistencias culturales o por la propia

organización y logística de la formación permanente. Pueden recogerse evidencias de aprendizaje individuales o colectivas elaboradas a lo largo de la formación pero resulta poco usual que se solicite acreditar el aprendizaje obtenido por otras vías. Por otra parte, si se trata de formaciones colectivas y ligadas a los proyectos de centro, puede no ser necesario evaluar este nivel si se evalúa el nivel siguiente (transferencia) puesto que transferir, si no se hace de forma mecánica e irreflexiva, indica que ha habido aprendizaje. Sin embargo, la transferencia o la medida en que los aprendizajes adquiridos durante la formación se aplican en la práctica aún ha sido, si cabe, menos contemplada y, finalmente, el impacto también ha sido menos considerado en la evaluación de programas. La transferencia, como recogen Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté (2015) es el grado en que los participantes aplican eficazmente el conocimiento, las habilidades y las actitudes requeridas en un contexto de trabajo o el conjunto de evidencias que muestran que lo que se ha aprendido realmente está siendo utilizado en el trabajo para el cual fue pensado, mientras que el impacto es la repercusión del plan de formación a nivel individual, colectivo u organizativo. Es decir, se trata de evaluar “ex-post” los cambios observables que una acción formativa tiene, sean éstos cuantitativos, traducibles en valores monetarios, o, en nuestro caso, cualitativos, no traducibles en términos económicos sino en mejoras de diferente tipo en las actitudes, el conocimiento y las habilidades de los docentes; en el comportamiento y en las prácticas docentes; en la experiencia de aprendizaje del estudiante, etc. (Parsons, Hill, Holland y Willis, 2012).

Como indican los propios autores Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010), las organizaciones dedican más del 72% de la evaluación a los niveles 1 y 2 y se trabaja muy poco en los niveles 3 y 4. De modo análogo, Pineda (2000) halla en su estudio que el 100% de las organizaciones que analiza evalúa la satisfacción del participante con la formación, evaluación que se aplica a casi la totalidad de las acciones formativas (90%), y para la que se utiliza fundamentalmente el cuestionario (95%), junto con los contactos informales (50%) y las entrevistas (23%). La transferencia de la formación al puesto de trabajo, en cambio, se evalúa solo en el 62% de las empresas y además sobre menos del 40% de las acciones formativas. Los instrumentos que se utilizan con más frecuencia son las entrevistas a los supervisores (70%), seguidas de la observación (60%) y de la evaluación del desempeño (40%), y los agentes que realizan esta evaluación suelen ser el departamento de formación y el supervisor del participante. Los motivos que las organizaciones alegan para no realizar este tipo de evaluación son la dificultad para medir determinados factores y la falta de recursos y conocimientos sobre el tema. Por lo tanto, parece que el actual reto reside en evaluar la transferencia de la formación.

1.2. ¿Qué es transferencia de la formación?

Si se realiza una búsqueda sobre estudios de transferencia, aparecen más documentos acerca de transferencia del aprendizaje que acerca de transferencia de la formación propiamente. Quizás por eso, en primer lugar, hay voces que identifican la transferencia de la formación con la transferencia del aprendizaje (*Transfer of learning*), aspecto largamente estudiado en su día por Thorndike y que se entiende como el traspaso de habilidades y conocimientos adquiridos en una situación a otra situación, el modo en que los aprendizajes anteriores influyen o se aplican en aprendizajes posteriores o el uso de aprendizajes en general. El libro de Haskell (2001) y más recientemente la investigación de Haverila Myllylä y Torp (2009) constituyen buenos ejemplos de este tipo de estudios. Sin embargo, si nos circunscribimos a la transferencia de la formación, la aportación más conocida es la de Baldwin y Ford, quienes la identifican con el grado en el que los

alumnos (o participantes en una actividad formativa) aplican efectivamente los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidas en el contexto formativo (o de entrenamiento) al puesto de trabajo (Baldwin y Ford, 1988, p. 63). En el campo de la formación del profesorado destacan los trabajos de Evans, Hodkinson, y Unwin (2002) y de Evans, Hodkinson, Rainbird y Unwin (2006).

Según los propios Baldwin y Ford para que se dé transferencia ha de producirse una aplicación generalizada en el contexto de trabajo (Generalización) y una persistencia en el tiempo (Mantenimiento). La generalización significa, como ya indicaron Tejada et al. (2008) que los aprendizajes se utilizan en contextos, personas o condiciones diferentes a aquellos en los que fueron adquiridos, es decir, implica trasladarlo a escenarios diferentes al contexto formativo. Por otra parte, el mantenimiento, como señalan Blume Ford, Baldwin y Huang (2009) y De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013) implica la sostenibilidad en el tiempo, la aplicación continuada.

A estos dos aspectos Ford y Weissbein (1997), citados por Cordero y Ornelas (2014), añaden un tercer requisito: adaptabilidad, que supone ajustar el conocimiento a nuevas situaciones, lo cual implica la aplicación no mecánica sino contextualizada. La adaptabilidad se refiere al desarrollo de un comportamiento estratégico donde los conocimientos adquiridos actúan únicamente como principios orientadores para ser ajustados a nuevos contextos. Esta noción de adaptabilidad encaja con las propuestas de los diseños basados en competencias que se realizan actualmente en tanto que requiere analizar y problematizar una situación y evocar, movilizar y combinar los saberes que se disponen para aplicarlos en contextos diversos y lograr resolver eficientemente diferentes situaciones, superando aplicaciones mecánicas o estereotipadas.

Por ello, hay algunos aspectos que parecen claros si se desea evaluar la transferencia de la formación: que debe de realizarse de forma diferida en el tiempo y que debe de contemplar la aplicación de forma no mecánica, sino ajustada a los diversos contextos de intervención. Por otra parte, para evaluar dicha transferencia, se pueden emplear diversas fuentes, en función de los recursos disponibles para evaluar el programa formativo e incluso de la madurez del colectivo implicado: se puede recoger la percepción de los participantes de si han transferido (lo cual sería una medida indirecta); se puede recoger la opinión de iguales y superiores respecto a los cambios que han observado en las prácticas de quienes han participado en la formación o se pueden recoger evidencias, huellas del trabajo, que muestren la efectiva aplicación de los aprendizajes adquiridos en un contexto formativo. Parece claro que la última opción, basada en productos, posee mayor objetividad que las meras opiniones pero también resulta difícil acotar hasta qué punto dicha producción es fruto únicamente de la formación desarrollada y por ello hay que huir de modelos causales excesivamente simplistas.

En cualquier caso, la transferencia depende, en parte, del diseño de la formación, aspecto en el que sí se puede intervenir directamente. Tal y como señala Iranzo (2009, p. 95), en 1988, Bolam estudió los diferentes niveles de impacto o cambios que se producían en la enseñanza en función del tipo de actividades que se realizan en un curso hallando que: explicar qué hacer posee un impacto bajo; hacer demostraciones posee un nivel medio y observar el trabajo real y ofrecer una retroacción al respecto tiene un alto nivel de impacto. Eso es precisamente lo que lleva a Marcelo (1994) a proponer el *coaching* como estrategia para facilitar el desarrollo de nuevas destrezas de enseñanza por parte de los

profesores puesto que tiene una función principal: facilitar la transferencia de aprendizaje bajo los principios enunciados por Ellis (1965) de:

- Similitud de la tarea: La transferencia es mayor cuando las condiciones del entrenamiento son muy similares a las condiciones de la práctica. Ello supone que puede haber más transferencia cuando en las sesiones de formación se introducen elementos de práctica.
- Práctica y transferencia: Cuanto mayor cantidad de práctica exista sobre una tarea, mayor es la probabilidad de que se produzca un transfer positivo.
- Variedad de tareas o estímulos: En general, la variedad de las tareas, o de sus componentes incrementa la cantidad de transferencia. Ello supone la necesidad de mostrar a los profesores desde diferentes vías y con diferentes aplicaciones las destrezas en cuestión.
- Comprensión y transferencia: La transferencia es mayor si el sujeto comprende e interioriza las reglas o principios que son más apropiados a la resolución de un problema relacionado con las destrezas aprendidas.

En general, se obtienen mejores resultados en el aprendizaje de nuevas tareas después de haber sido entrenados previamente en una tarea similar. Las personas suelen confiar en su experiencia y conocimiento y adaptan estrategias que han resultado exitosas con anterioridad en las nuevas situaciones. Sin embargo, trasladar ciertos patrones a tareas que, por su complejidad, poseen características propias, puede no ser apropiado. El modelaje ha de adaptarse y una persona se hace competente cuando calibra y sopesa sus conocimientos, recursos y experiencias y, tras problematizar una situación compleja, moviliza sus saberes de forma pertinente y ajustada al contexto. Por ello valorar si se produce la transferencia requiere de contextos distintos y de circunstancias diferentes, para evitar aplicaciones mecánicas o simplistas.

1.3. ¿Qué no es transferencia de la formación? Algunos ejemplos en la formación de formadores

Como se acaba de señalar, no todas las evidencias que el participante en una acción formativa puede desarrollar pueden considerarse ejemplos de transferencia. Veamos algunos ejemplos que fueron debatidos en la I Jornada Internacional de Evaluación de la Transferencia de la formación celebrada en Barcelona el 26 de noviembre de 2014 (Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación, RIDEFOR, Red 512RT0443 de la CYTED).

Ejemplo primero:

En una modalidad de formación en la que se realizan varias sesiones separadas en el tiempo y entre una y otra, el formado/a solicita una actividad práctica (el desarrollo de una unidad, un documento, una propuesta) ajustada a la realidad del aula o centro de cada uno.

No puede considerarse transferencia porque la actividad formativa está en curso aún y el hecho de realizar esa actividad puede, en ocasiones, entenderse como parte de las evidencias exigidas para acreditar el curso y, además, se suele someter al juicio experto del formador/a, que asesora y puede valorar/validar esas prácticas.

Como indica Herring (2012, pp. 4-5), las definiciones tradicionales tienden a centrar la transferencia en la repetición pero más recientemente se concibe como la capacidad de emplear ciertos aprendizajes en momentos posteriores en el tiempo y, por ello, no puede

hablarse de transferencia si la actividad formativa está en curso y la aplicación se toma como una tarea obligatoria o recomendada por el formador entre sesión y sesión formativa.

Ejemplo segundo:

En una actividad formativa el objetivo es que los asistentes aprendan a elaborar un plan de comunicación interna, un plan estratégico, un plan de acogida,... y la formación se plantea de modo que acabe con un producto. Al curso siguiente, en sus respectivos centros aplican el plan elaborado. ¿Puede ello considerarse prueba de transferencia?

No puede considerarse transferencia porque el objetivo de aprendizaje era aprender a elaborar cierto documento. Si esas personas son capaces de elaborar documentos en otros contextos, adaptándolos a las características de cada institución, ésa sí sería una muestra de transferencia pero el hecho de aplicar lo que elaboraron durante la formación no demuestra su capacidad para la elaboración autónoma en otros contextos.

Como indica el documento elaborado por los ICEs, hay que garantizar que la formación incorpore objetivos de transferencia, es decir, que se concrete a priori cuáles son los cambios que se esperan en el centro y en el profesorado una vez realizada la formación. (SGFiDPD, 2010, p. 12)

Ejemplo tercero:

Si un grupo de docentes realiza una formación sobre fomento del pensamiento crítico y al curso siguiente se mide la competencia de pensamiento crítico de los estudiantes, ¿es eso una medida de transferencia?

No puede considerarse transferencia porque en todo caso sería una medida de impacto, si pudiese atribuirse cierta mejora en el pensamiento crítico de los estudiantes a un cambio generado por la actividad formativa. Sin embargo, indirectamente podría ser también una medida de transferencia dada la dificultad existente para medir la aplicación de habilidades de pensamiento crítico, como ilustra el trabajo de Ya-Ting (2012), quien ha explorado la transferencia de habilidades de pensamiento crítico a las prácticas del aula y sus efectos sobre el rendimiento de los estudiantes de séptimo y octavo. Algunos de estos estudiantes fueron asignados al azar como al grupo experimental (pensamiento crítico integrado) o al tradicional. Los resultados demostraron que los maestros lograron desarrollar con éxito el pensamiento crítico en ambos casos, es decir, que no es posible hallar diferencias significativas entre quienes siguieron un programa para adquirir y aplicar habilidades de pensamiento crítico y quienes no lo hicieron. Además de la reflexión sobre la dificultad de evaluar ciertos tipos de aprendizajes, la referencia al anterior trabajo constituye un ejemplo de que si se evalúan niveles superiores en la escala de Kirkpatrick, ya se puede inferir que se dieron niveles anteriores: por ejemplo, si se evalúa la transferencia es que se produjo aprendizaje –siempre que la transferencia no sea mecánica ni descontextualizada– y posiblemente no se hace necesario disponer de una evaluación de aprendizaje o, como en este caso, puede suceder que si se evalúa el impacto, ya se comprueba si hubo transferencia puesto que no puede haber cambios derivados de la aplicación si ésta no se ha producido.

Sirvan estos tres casos para ilustrar algunas de las dificultades más usuales en la conceptualización de la transferencia: confundirla con el aprendizaje o con el impacto o considerar ejemplos de transferencia ciertas prácticas sin disponer de evidencias que permitan imputarlas causalmente a la formación. Ante las dificultades narradas, algunos autores en los últimos años se han dedicado a analizar los factores que pueden favorecer u obstaculizar la transferencia de la formación, que es el objeto del estudio que se presenta a continuación.

2. Método

El estudio, realizado desde un enfoque cualitativo, muestra una investigación descriptiva de los factores que influyen en la transferencia de la formación. El estudio está basado en

el análisis documental, con el que, por comparación, se identifican las categorías más reiterativas.

La selección de las contribuciones sobre transferencia de la formación que habían tratado los factores que pueden resultar impulsores de la misma se realizó en base a diferentes criterios según se tratase de estudios genéricos o específicos de formación del profesorado. Los estudios genéricos fueron escogidos combinando el número de citas que aparecían en Google Académico y el hecho de que perteneciesen a décadas diferentes, por si podía observarse algún cambio evolutivo. Así, se escogieron los estudios de Baldwin y Ford (1988), con 2798 citas; de Ford y Weissbein (1997), con 642 citas; de Holton (2005), con 227 citas; y de Blume Ford, Baldwin y Huang (2009), con 421 citas. Respecto a los dos estudios específicos relativos a la transferencia de la formación del profesorado, estos fueron elegidos a partir del número de citas pero realizando una búsqueda refinada que combinase transferencia y práctica profesional docente en educación superior. De modo que la búsqueda con los términos “*Factors*”, “*Professional Development*” y “*Teachers Practice*” arrojó como principal resultado el estudio de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005), con 438 citas y la búsqueda “*Transfer of training*”, “*Workplace, Teacher Professional Development, y Higher Education*” arrojó como principal resultado, con 35 citas, el trabajo de De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013).

Las aportaciones de estos trabajos fueron analizadas intentando hallar los elementos de coincidencia y categorizándolos en base a sus similitudes tomando como referente la propuesta de Baldwin y Ford (1988), que sugiere la triple división de los factores entre aquellos relativos a los participantes, al diseño y al ambiente de trabajo. Al observar que el análisis de los estudios arrojaba una cierta reiteración, se consideró no ser necesario el análisis de nuevos documentos que probablemente aportarían pocas novedades a datos ya saturados.

3. Resultados

3.1. Sistematización de los factores influyentes en la transferencia de la formación

El análisis pormenorizado de las contribuciones estudiadas se muestra en la tabla siguiente, en la que, se sitúan horizontalmente los factores que pudieran considerarse equivalentes en tanto que hacen referencia a la misma tipología de factores influyentes sobre la transferencia. Finalmente, éstos son agrupados en una categoría de orden superior cuya etiqueta (genérica, que emana del estudio de Baldwin y Ford, 1988, y de la coincidencia entre los nombres otorgados por los diversos autores y que se inicia en los tres casos como “Factores relativos a...”) se ha colocado en la columna izquierda (tabla 1).

3.2. Clasificación de los factores influyentes en la transferencia de la formación

Como sintetizan Cordero y Ornelas (2014), los principales meta-análisis sobre transferencia de la formación vienen dadas por la revisión de estudios empíricos realizada por Baldwin y Ford (1988), por la comparación realizada por Blume et al. (2009) y por la investigación desarrollada por De Rijdt et al. (2013) sobre la transferencia en contextos de desarrollo profesional.

Tabla 1. Clasificación de los factores relativos a la transferencia según los diversos modelos.

	GENÉRICOS			APLICADOS A FORMACIÓN DEL PROFESORADO		
	Baldwin y Ford (1988)	Ford y Weissbein (1997)	Holton (2005)	Blume Ford, Baldwin y Huang (2009)	Ingvarson, Meiers y Beavis (2005)	De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013)
Relativas al diseño	Factores previos a la formación (el diseño de la formación por una parte)	Diseño de la formación Caract. de la formación	Elementos de habilidades: Diseño del proceso de transferencia		Factores contextuales (el soporte escolar), Características estructurales de los programas (la duración) Características procesuales (el seguimiento y <i>feedback</i> a los estudiantes, las metodologías activas)	Diseño de la intervención: análisis de necesidades, objetivos de aprendizaje, estrategias de autogestión, soporte tecnológico, naturaleza o contenido del programa, duración de la formación, clima de aprendizaje...
Relativas a las características de las personas que aprenden	Factores previos a la formación (las características del alumnado) Factores posteriores a la formación (el aprendizaje y la retención) Y factores que condicionan la transferencia, como son la generalización y el mantenimiento		Elementos de habilidades: Capacidad personal para transferir Elementos Motivacionales: Motivación para transferir. Esfuerzo/acción de transferencia Resultados en la actuación Elementos secundarios: Autoconfianza en la habilidad de actuar en el local de trabajo Preparación para aprender	Autoeficacia previa a la formación y posterior a la formación Motivación Evidencias de aprendizaje tras la formación		Características de las personas que aprenden: habilidad cognitiva, autoeficacia, motivación, personalidad, locus de control, percepción de utilidad, experiencia,...
Relativas al ambiente de trabajo	Factores previos a la formación (entorno de trabajo)	Ambiente de trabajo	Elementos de habilidades: Oportunidad de utilizarlos recursos necesarios para transferir. Elementos Contextuales: Retroalimentación. Suporte de los compañeros. Suporte de los superiores. Abertura al cambio. Resultados personales positivos. Resultados personales negativos. Sanciones de los superiores. Validez de los contenidos de formación en el local de trabajo	Ambiente de trabajo		Ambiente de trabajo: vinculación estratégica, apoyo, clima de transferencia, oportunidad de aplicación, rendimiento de cuentas.

Fuente: Elaboración propia.

Las variables que influyen en la transferencia detectadas por Baldwin y Ford (1988) en torno a tres grupos de factores (diseño de la formación, características del aprendiz y entorno de trabajo) se han ido enriqueciendo con los estudios posteriores que han sido analizados pero en líneas generales, se mantienen los factores relacionados con esos tres bloques considerados en la tabla anterior:

- Diseño de la formación (contenidos de la formación, secuencia formativa, análisis de necesidades, estrategias de instrucción, metas de aprendizaje, relevancia del contenido).
- Características del aprendiz (motivación, personalidad, capacidades, autoeficacia, utilidad percibida, expectativas carrera profesional y compromiso con la institución).
- Ambiente de trabajo (apoyo de los superiores, apoyo de los iguales, oportunidades de usar lo aprendido, clima de transferencia, rendición de cuentas, *feedback*,...).

En primer lugar, Baldwin y Ford (1988), cuando se refieren al diseño de la formación, aluden a los principios de aprendizaje, a la secuencia y a los contenidos de la formación. En un sentido amplio, la categoría “Diseño de la formación” puede considerarse un condicionante o un “input” para la transferencia. Dentro de la misma pueden englobarse, tanto factores contextuales (el grado de apoyo que posee en la institución), como elementos relativos al análisis de necesidades del que emerge la propuesta formativa (análisis de competencias vs. de tareas; análisis de labores individuales vs. tareas en equipo, etc.) y como los factores propiamente de la planificación y programación de la formación (su modalidad, características, duración, metodologías, sistemas de evaluación formativa y sumativa que prevé, selección de contenidos del programa, etc.).

En segundo lugar, los estudios analizados también coinciden en que las características de los participantes en la formación (capacidades, personalidad, motivación,...) son un aspecto condicionante de la transferencia de la formación. La dificultad de intervenir sobre ellos no debe de llevar a no tenerlos presentes. Especialmente Holton (2005) destaca la capacidad personal para transferir, en la que incluye tanto los elementos motivacionales como los que denomina secundarios, entre los que halla la autoconfianza como la preparación para aprender. Respecto a la motivación, Naquin y Holton (2002) habían mostrado ya los efectos de la motivación sobre el rendimiento en el trabajo a través del aprendizaje, que suele ser un proceso social, por lo que insisten en la necesidad de tener presente la influencia positiva de la sociabilidad en los procesos de transferencia. Y, como se aprecia en la tabla 1, Blume Ford, Baldwin y Huang (2009) insisten en la importancia de la misma. Respecto a otros elementos también relativos a los participantes, Ford y Weissbein (1997) se habían referido especialmente a la metacognición, entendida como capacidad de los estudiantes para monitorear y regular sus estrategias de aprendizaje con el fin de maximizar el aprendizaje y el rendimiento. Posteriormente, este aspecto es tomado especialmente en cuenta por los estudios relativos a formación del profesorado, tanto de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) como de De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013).

Finalmente, no únicamente la formación y los participantes sino también el ambiente de trabajo puede facilitar u obstaculizar la generalización y el mantenimiento. El hecho de que, en el entorno de trabajo, se disponga de oportunidades de usar lo aprendido, del

apoyo de los superiores, del apoyo de los iguales y de un clima de transferencia y exigencia que lleve a rendir cuentas, resulta determinante. Excepto en el estudio de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005), en todos los documentos analizados el ambiente de trabajo aparece como una dimensión, de lo que se desprende la importancia de que las organizaciones consideren dicho ambiente para que se dé la transferencia.

En conjunto, las características del aprendiz y el ambiente de trabajo (bloques b y c de la tabla 1) influyen directamente sobre los factores posteriores a la formación, tanto sobre el aprendizaje como sobre la transferencia, mientras que el primer bloque, el relativo al diseño, influye directamente sólo sobre el aprendizaje y éste a su vez sobre la transferencia, con lo que su influencia sobre la transferencia es indirecta. El hecho de que dicha influencia no sea directa no significa que el diseño de la formación sea un elemento menos importante o secundario. Como ya hemos indicado anteriormente (Cano, 2015), la evaluación de los diseños formativos supondría probablemente una mejora de la eficiencia de las acciones formativas y un elemento esencial para el aseguramiento de la calidad.

4. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio permiten comprender de forma más profunda la incidencia de diversos factores en la transferencia de la formación y, en consecuencia, resultan relevantes para orientar tanto futuros estudios sobre el tema como para generar ciertas orientaciones o lineamientos que permitan mejorar dicha transferencia. Estas orientaciones pueden ser útiles tanto para instituciones y unidades dedicadas a la formación, para que elaboren sus propuestas formativas considerando la ulterior transferencia, como para organismos y empresas en las que la formación se aplica, buscando el ambiente y apoyos que optimicen dicha aplicación.

Las conclusiones se estructuran en base a los tres ejes que han emergido como categorías básicas para la transferencia de la formación.

En primer lugar, respecto a los factores relativos al diseño, éstos incluyen todo el proceso y resultado del diseño. Esto significa que el hecho de que el diseño se realice concienzudamente puede influir positivamente en la transferencia. El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo vincula el diseño de programas directamente a la transferencia:

...cada mecanismo seleccionado requerirá ser diseñado, identificando el propósito específico que tendrá, asignando roles y responsabilidades (...) Este ejercicio de diseño y programación tendrá como resultado un plan de trabajo para la transferencia. (PNUD, 2013, p. 56)

Para lograr que el diseño sea ajustado y transferible éste debe basarse en evaluaciones diagnósticas de la situación y en un análisis de necesidades institucionales riguroso. Ello debe suscitar una reflexión por parte de los responsables de las instituciones proveedoras de formación respecto a cómo se atiende a las necesidades formuladas por diversos colectivos de educadores y cómo éstas deben poseer cierto grado de elaboración, una articulación con las políticas institucionales y una alineación entre todos sus componentes.

Por otra parte, las características del diseño (la duración, la naturaleza de los contenidos, los resultados de aprendizaje establecidos, las metodologías que se emplean, el clima que

se establece) constituyen aspectos determinantes, como se indica en la vinculación entre evaluación y esas variables propuesta por Cordero, Cano, Benedito, Lleixà y Luna (2014). En síntesis, la naturaleza de las competencias que se desea promover, la finalidad de la modalidad formativa, las condiciones (financieras, temporales, de volumen de población participante en la formación, etc.) han de sopesarse para diseñar programas y acciones formativas que contribuyan a la mejora, aunque quizás todas ellas no permiten la transferencia, al menos inmediata.

En segundo lugar, respecto a los factores relativos a las características de las personas que aprenden, los autores analizados insisten en la importancia de la capacidad de aprendizaje, de la motivación, de la autoeficacia, tanto antes como después de la formación y de la percepción de utilidad. Ello sugiere que, pese a tratarse de aspectos personales en los que es más difícil incidir, establecer políticas que contribuyan a mejorar estas variables indirectas podría redundar significativamente en mejorar la transferencia. Esta aportación ha sido reiterada por Holton (2005) y la investigación muestra que tanto en entornos laborales (Awais y Kaur, 2010) como en entornos académicos (Prieto, 2008; Zabalza, 2011), la autoeficacia resulta un factor altamente determinante de la transferencia y subrayan, por tanto, la conveniencia de estimularla.

Finalmente entre los factores relativos al ambiente de trabajo destacan aquellos que aconsejan disponer los mecanismos que aseguren el apoyo de los superiores y que faciliten el soporte de los compañeros, así como facilitar la oportunidad para aplicar los conocimientos. En este sentido, las modalidades de formación en centros acompañadas de un liderazgo decidido que facilite ese apoyo tanto por parte de la dirección como entre iguales son, probablemente, las que llevan a una mayor posibilidad de transferencia (Sanmartí y Masip, 2011). Esta idea es reforzada por Murillo y Krichesky (2012) al indicar que es necesario implementar cambios estructurales que promuevan y acompañen la mejora de la práctica de enseñanza y contar con un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores que funcionen a modo de asesores. El apoyo de superiores e iguales y la instauración de medidas estructurales que posibiliten la transferencia son elementos indispensables para transferir. Este apoyo tiene características particulares en los entornos académicos, diferenciales respecto a los entornos empresariales, por lo que este factor debe ser abordado con cautela.

A partir de los análisis indicados parece que existen algunas lecciones aprendidas que pueden ayudar a que la transferencia de la formación sea posible y la evaluación de la misma constituya un proceso viable. Se detallan a continuación a modo de decálogo:

1. Diseñar la formación de modo que finalice con un proyecto, de modo que los aprendizajes deban ser plasmados en un producto

Quizás no sea siempre posible puesto que la naturaleza de los diversos contenidos de la formación puede hacer inviable que se apliquen en un documento final. Sin embargo, como ya indicó Marcelo (1994) la integración teoría y práctica en forma de propuestas elaboradas por cada participante o equipo de participantes puede contribuir a que se traslade ese aprendizaje a futuros contextos y coyunturas.

2. Diseñar la evaluación desde el momento inicial, cuando se planifica la formación

Entre diseño y evaluación hay un efecto *trade-off*, es decir, cuanto más tiempo y dinero se invierte en diseñar, menos dificultades presenta la realización de la evaluación de una actividad formativa (García Montalvo, 2008).

3. Extender marcos temporales y dotar la formación de un sistema de seguimiento, atendiendo a los plazos para evaluar la transferencia

Como indican Boqué y García (2010) o la propia ACNUDH (2010) para referirse a la evaluación del impacto que dicha transferencia genera sobre la organización, el lapso temporal debe de extenderse, en cuyo caso los resultados últimos del programa de formación requieren de un seguimiento longitudinal y superan los marcos temporales con los que las personas que financian los programas suelen trabajar. Los resultados de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) refuerzan esto con su estudio en el que hallaron, mediante análisis de regresión, la significatividad no sólo de la duración de un programa sino de su extensión en el tiempo, así como la relevancia de disponer de un sistema de seguimiento.

4. Identificar y escribir separadamente los objetivos de aprendizaje y los objetivos de transferencia

Es importante diferenciar qué se espera que aprenda cada persona o colectivo y qué se espera que cambien en sus respectivos puestos de trabajo (Iranzo, 2012). La lógica que lleva a pensar en la formación con la esperanza de que conduzca a cambios debe de ser revertida (Paricio, 2013) y partir de los resultados que se desean obtener en la institución para, a partir de los mismos, determinar qué debe de realizarse y, en consecuencia, qué formación es necesaria.

5. Revisar la instrumentación disponible

La evaluación de la transferencia únicamente puede realizarse, de modo indirecto, a partir de opiniones o, de modo directo, a partir de evidencias. Disponer de un conjunto de instrumentos que puedan ayudarnos a recopilar esas informaciones (como los disponibles en la plataforma www.ridefor.net) y de experiencias (Cano y Bartolomé, 2014) que muestren cómo los han utilizado puede resultar de gran ayuda.

6. Habilitar contenedores de evidencias de transferencia

Siempre que sea posible porque el diseño formativo lo ha previsto y porque se dan los recursos materiales y temporales imprescindibles, es deseable basar la evaluación en datos más que en opiniones. Puede ser interesante explorar las posibilidades de la tecnología para recoger y visibilizar las evidencias de transferencia desarrollando blogs o fotologs y/o incorporando huellas del trabajo en portafolios electrónicos (Barberá, Baustista, Espasa y Guasch, 2006). Además de Mahara o Eduportfolio, se puede disponer de contenedores compartidos en Google Sites o Dropbox o en cualquier LAMS y ello puede hacer más viable el almacenamiento, gestión y evaluación de las evidencias de transferencia, documentando el desarrollo o progresión en un proceso de aplicación de la formación y reflexionando sobre el mismo.

7. Comprometer a los agentes participantes

En el caso de los centros de educación no universitaria correspondería a los propios participantes, al formador y a la inspección (Antúnez, 2009), pero es el equipo directivo quien debiera comprometerse en dinamizar la transferencia y en evaluarla junto a los protagonistas. Sin embargo, esta necesidad de seguimiento por parte de diversos agentes topa con la cultura individualista denunciada por Manzanares y Galván (2012), quienes detectan que cualquier agente externo al centro se percibe como un intruso lo cual dificulta la evaluación de la transferencia de aprendizajes al centro o al aula.

8. Identificar y promover los factores que facilitan la transferencia

Como se ha recogido de Baldwin y Ford (1988), la generalización hace referencia a cómo los aprendizajes o las competencias alcanzadas tras el proceso formativo pueden manifestarse en el puesto de trabajo y pueden ser aplicados a situaciones y coyunturas distintas a las del programa de formación. Por su parte, el mantenimiento, en cambio, se refiere a la amplitud en el tiempo en el que las competencias adquiridas continúan siendo empleadas con efectividad en el puesto de trabajo. La institución y los diseñadores de la formación deben de plantearse qué estrategias son necesarias para que se den ambos factores. Estas estrategias, como se ha indicado, pueden incidir en dimensiones más personales (motivación, autoeficacia, locus de control,...) o en dimensiones más institucionales.

9. Identificar y minimizar las barreras a la transferencia

El estudio de Doherty (2011) analiza la transferencia de la formación (de dos tipos de seminarios de trabajo de formatos diferentes acerca de las herramientas de la web 2.0) sobre la docencia con docentes universitarios en la Universidad de Auckland. Pese a que muestran altas tasas de satisfacción y de aprendizaje, muy pocos aplicaron aquello que aprendieron. En las entrevistas realizadas tres meses después de haber tenido lugar la formación, aceptan esa falta de transferencia, pero no son capaces de explicar claramente los motivos para la misma. Doherty (2011) considera que las barreras a la transferencia pueden ser de tipo psicológico (falta de motivación y de reconocimiento o recompensa), organizativo (falta de provisión de apoyo y, especialmente, de una temporalización adecuada), político (carencia de una estrategia institucional) y cultural (existencia de valores y normas que no facilitan el cambio).

10. Evaluar el impacto

Es posible que no todos los niveles deban de ser evaluados. Del mismo modo en que el aprendizaje, en ciertas modalidades formativas, no es necesario que sea evaluado puesto que si disponemos de evidencias de transferencia podemos inferir que se produjo aprendizaje, es posible también que si disponemos de indicadores de impacto podamos dar por supuesta la transferencia. En cualquier caso, el objetivo de transferir es, en última instancia, lograr el impacto en el conjunto de la organización y/o en los usuarios últimos, por lo que, en caso de no poder evaluar todo, se pueden centrar los esfuerzos en evaluar lo más relevante.

Hay que hacer notar que de las diez propuestas que se acaban de señalar, la octava y la novena tienen un carácter genérico y la séptima hace referencia básicamente al tercer tipo de factores, relativos al ambiente de trabajo. El resto, sin embargo, son todas ellas propuestas referidas al diseño, tanto de la formación (primera, cuarta) como de la evaluación (segunda, tercera, quinta, sexta y décima). Desde las instituciones dedicadas a la capacitación ése es, sin duda, el campo de intervención plausible. De ahí deriva la necesidad de insistir en la calidad de los diseños formativos.

La evaluación de la transferencia resulta, por todo lo indicado, un proceso complejo. Requiere del compromiso de las instituciones promotoras de la formación para dotar de recursos temporales y personales que permitan realizar dicha evaluación; requiere de formadores implicados desde el diseño hasta el seguimiento post-actividad formativa; requiere de una cultura de corresponsabilidad de los participantes y de un alineamiento de los programas formativos con los objetivos institucionales, aspectos todos ellos,

difíciles de lograr. Finalmente se requieren avances en la investigación sobre transferencia de la formación para complementar y ajustar los factores que la literatura ha hallado relativos al diseño, a las características de los participantes y al ambiente de trabajo a la formación del profesorado, lo cual supone un reto sobre el que trabajar en futuras investigaciones. Dichas investigaciones pueden ahondar en estudios descriptivos como el que se ha realizado y cuyas limitaciones vienen derivadas tanto de la propia naturaleza de un estudio descriptivo basado análisis documental como de la selección de los estudios que se ha realizado. Futuras investigaciones podrían ampliar los estudios analizados, incorporando nuevos descriptores en la búsqueda e incorporando los documentos más recientes. Por otra parte, en el futuro sería interesante disponer de investigaciones de desarrollo longitudinal, que serían especialmente relevantes para este objeto de estudio.

Referencias

- ACNUDH (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos*. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Antúnez, S. (2009). La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, art 6.
- Awais Bhatti, M. y Kaur, S. (2010). The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 656-672. doi: 10.1108/03090591011070770
- Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 55-66.
- Blume, B., Ford, K., Baldwin, T. y Huang, J. (2009). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. doi: 10.1177/0149206309352880
- Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educação*, 2(3), 23-32.
- Boqué, M.C. y García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 87-94.
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación: algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125. doi: 10.5565/rev/educar.684
- Cano, E. y Bartolomé, A. (Coords.) (2014). *Evaluar la formación es posible. Evaluación de la transferencia de la formación de formadores con soporte tecnológico*. Barcelona: Transmedia XXI (LMI-UB).
- Cordero, G. y Ornelas, D. (noviembre, 2014). Aportes de la investigación educativa a la evaluación de la transferencia de la formación. Comunicación presentada en *I Jornada Internacional de Evaluación de la Transferencia de la Formación*. Barcelona.
- Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, T. y Luna, E. (2014). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional*. Barcelona: ICE.

- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C. y Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. doi: 10.1016/j.edurev.2012.05.007
- Doherty, I. (2011). Evaluating the impact of professional development on teaching practice: Research findings and future research directions. *US-China Education Review*, 5, 703-714.
- Ellis, H. (1965). *The transfer of learning*. Nueva York: The MacMillan Company.
- Eurydice (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Evans, L., Hodkinson, P. y Unwin, L. (Eds.). (2002). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Londres: Routledge.
- Evans, L., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. Londres: Routledge.
- Feixas, M. (Coord.). (2013). *Informe de investigación: Factores de transferencia de la formación docente*. Recuperado de: <http://www.red-u.org/>
- Feixas, M. (Coord.). (2015). Monográfico sobre impacto y transferencia de la formación docente universitaria. *Educar*, 51(1), 45-67.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. doi: 10.1174/021037013807533034
- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. y Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400. doi: 10.1174/021037013807532990
- Ford, J. y Weissbein, D. (1997). Transfer of training: an updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. doi: 10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 19-43.
- García Montalvo, J. (2008). La ayuda al desarrollo: su eficacia y métodos experimentales para su evaluación. En J. García Montalvo (Ed.), *El análisis experimental de la ayuda al desarrollo: lo que funciona y lo que no funciona* (pp. 17-48). Bilbao: Fundación BBVA.
- Haskell, R. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction and reasoning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Haverila, M., Myllylä, M. y Torp, H. (2009). *Towards innovative virtual learning in vocational teacher education: narratives as a form of meaningful learning*. Recuperado de: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Haverila_Myllyla_Torp.pdf
- Herring, J. (2012). *Year 7 students, information literacy, and transfer: a grounded theory*. Chicago, IN: American Library Association.
- Holton, E.F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-23.
- Holton, E.F. (2005). Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(37), 37-54. doi: 10.1177/1523422304272080

- Iranzo, P. (2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-26. doi: 10.14507/epaa.v13n10.2005
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2000). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Epise.
- Kirkpatrick, J. y Kirkpatrick, W. (2010). *ROE's rising star: why return on expectations is getting so much attention*. Recuperado de: <http://www.astd.org/Publications/Magazines/TD/>
- Manzanares, A. y Galván, M.J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Melgarejo, J. (2013). *Gracias, Finlandia: lo que podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 7-23.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (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.
- Naquin, S.S. y Holton, E.F. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 357-376. doi: 10.1002/hrdq.1038
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- Paricio, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa? *Revista de la Red-U*, 11(3), 56-78.
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J. y Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. Londres: HEA Research Series.
- Pineda, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educator*, 27, 119-133.
- Pineda, P. (2002). Evaluación de la formación en las organizaciones. En P. Pineda (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 247-277). Barcelona: Ariel.
- Pineda, P. (Coord.). (2011). *Avaluació de la transferència de la formació a l'administració pública de Catalunya*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Pineda, P. (Dir.). (2012). *Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública Española*. Barcelona: Grupo EFI.
- Pineda, P. y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de unos años de cambio. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- Pineda, P., Moreno, A., Úcar, X. y Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la educación infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.

- Pineda, P., Moreno, A., Úcar, X. y Belvis, E. (2010). Is continuing training useful for pre-school teachers? Effects of training on pre-school teachers and centers. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 18(3), 407-421. doi: 10.1080/1350293x.2010.500081
- Pineda, P., Belvis, E., Moreno, V., Duran, M. y Úcar, X. (2011). Evaluation of training effectiveness in the Spanish health sector. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 315-330. doi: 10.1108/13665621111141911
- PNUD (2013). *Sistematización para transferir conocimiento*. Recuperado de: http://webapp3-docs.undp.org/procurement_notices/notice_doc_23192_765125625.pdf
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.
- Quesada, C., Espona, B., Ciraso, A. y Pineda, P. (2015). La eficacia de la formación de los trabajadores de la administración pública española: comparando la formación presencial con el eLearning. *Reforma y Democracia*, 61, 107-132.
- Sanfabián, J.L., Belver, J.L. y Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del espacio europeo de educación superior? *Revista de Docencia Universitaria Red-U*, 12(4), 249-280.
- Sanmartí, N. y Masip, M. (2011). ¿Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro? *Aula de Innovación Educativa*, 201, 10-14.
- SGFiDPD (Coord.). (2010). *Transferència de la formació en centre*. Barcelona: ICE-Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent.
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 167-189.
- Tejada, J., Ferrández, E., Jurado, P., Mas, O., Navío, A. y Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: Una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón*, 60(1), 163-183.
- Ya-Ting, C.Y. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130. doi: 10.1016/j.tate.2012.06.007
- Zabalza, M.A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-424. doi: 10.5902/198464442969